

وزارة المعارف العمومية

---

مطبوعات معهد التربية للبنين

---

# التربية الحديثة

ست محاضرات

للاستاذ بوفيه

مدير معهد جان بولك روسو

( أُلقيت بالقاهرة تحت رعاية معهد التربية للبنين )

وقف على ترجمتها وطبعها

أمين مرسى قنديل

وكيل معهد التربية

---

حق الطبع محفوظ للوزارة

---

القاهرة

طبعت بالمطبع الأميرية ببولاق

١٩٣٧







وزارة المعارف العمومية

---

مطبوعات معهد التربية للبنين

---

# التربية الحديثة

ست محاضرات

للاستاذ بوفيه

مدير معهد بجان براك روسو

( ألفت بالقاهرة تحت رعاية معهد التربية للبنين )

وقف على ترجمتها وطبعها

أمين مرسى قنديل

وكيل معهد التربية

---

حق الطبع محفوظة للمؤلف

---

القاهرة

طبت بالطبعة الأميرية ببولاق

١٩٣٧



## مقدمة

وبعد فهذه ست محاضرات في بعض نواحي التربية الحديثة ألقاها جناب الأستاذ بوثيه — مدير معهد جان چاك روسونى جنيف بسويسرة — بدار الجمعية الجغرافية الملكية بالقاهرة فى شهرى أكتوبر ونوفمبر سنة ١٩٣٤ ، والأستاذ بوثيه علم من أعلام التربية الحديثة وله فيها شهرة عالمية .

فلما علم معهد التربية بالقاهرة أن جنابه سيحضر المؤتمر الذى قُرت "جماعة التربية الحديثة" عقده فى مدينة الرأس بجنوب إفريقيا فى صيف سنة ١٩٣٤ سارع المعهد إلى الاتصال بجنابه بعد موافقة الوزارة ليعرج على مصر بعد فراغه من المؤتمر ليلقى فيها بضع محاضرات فى التربية الحديثة اختيرت موضوعاتها مما يهم المشتغلين بالتعليم فى مصر الوقف عليه ، فقبل جنابه ورحب بفرصة تمكنه من الاتصال بحركة التربية فى مصر . وألقى هذه المحاضرات فى دار الجمعية الجغرافية الملكية وقد حضرها جمع كبير من رجال التعليم .

وتنقسم هذه المحاضرات إلى مجموعتين اثنتين تدور الأولى حول أصول التربية الحديثة وبعض طرائقها الهامة ، وتشمل الثانية مشكلة الامتحانات — تلك المشكلة التى هى موضوع اهتمام كبير من رجال التربية فى الأقطار المختلفة .

ويسر المعهد أن يتمكن من طبع هذه المحاضرات ونشرها باللغة العربية حتى يستطيع الاطلاع عليها من لم تمكنه الظروف من حضورها ، ويرجو أن تكون لقراءتها مصدر إلهام وتوجيه لجهودهم نحو ما ترى إليه التربية الحديثة من عناية صحيحة بالطفل والطفولة .

( ٥ )

ولا يسعنا إلا أن نشكر للأستاذ بوقيه إلقاء هذه المحاضرات القيمة ،  
ولوزارة معارفنا مسارعها في السماح لنا بدعوة الأستاذ ويطبع هذه المحاضرات  
ونشرها . وكذلك نشكر أمانة المعهد الذين عاونوا حضرة الأستاذ ووكيله  
على نقلها إلى اللغة العربية . وأخيرا نرجو أن نوفق إلى الإثارة من أمثال  
هذه المحاضرات والمطبوعات حتى تكون الصلة وثيقة بين رجال التعليم في مصر  
وبين الآراء الحديثة في التربية في البلاد الأخرى ما

ناظر معهد التربية  
أمين سامي حسونه



## المحاضرة الأولى

أسس التربية الحديثة ومشاكلها

حضرة الرئيس ، سيداتى وساداتى

أصبحت الدعوة الى التربية الحديثة اليوم حركة واسعة تيسر لها ان تضم جموعا حافلة فى مؤتمرات دولية ومحلية يحضرها ألوف من المعلمين ومثلوعدد كبير من وزارات المعارف التى تزعم أنها اعتنقت مبادئها ومارستها بالفعل. فالنصر القليلون من رواد التربية الحديثة الذين اجتمعوا فى "كاليه" فى سنة ١٩٢٢ ، قد وضعوا أساس حركة عامة . ولذا صار من الضرورى أن نبين على وجه التحديد ما نعنى "بالتربية الحديثة" و"بالمدارس الحديثة"؛ فإن هذه الألفاظ فى حد ذاتها لن تلبث أن تفقد ما لها من معنى؛ ومثلها فى ذلك مثل "الجامع الجديد" الذى رأيت فى قبرص منذ أيام قليلة وهو الآن أطلال ، ومثل "القطرة الجديدة" فى باريس وهى اليوم تكاد تكون أقدم القناطر المقامة على نهر السين .

ومن بين الأصول والمبادئ العامة الكثيرة فى هذا الموضوع ، يمكننا أن نختار طائفة منها ونبرزها على أنها صفات أساسية مميزة للتربية الحديثة ، كتأكيد أهمية الطفل ، أو العناية بفكرة الميل والاهتمام ، أو اتصال المدرسة بالمجتمع . على أن القليل من التأمل يبين لنا أن كلا من هذه المبادئ قد وجد قبل التربية الحديثة ؛ فإذا ما كتب رج (Rugg) عن "المدرسة التى مركزها الطفل" ، وإذا ما فاحر الألمان بالاصلاح الذى "يبدأ من الطفل"

وإذا ما اتخذنا نحن شعارنا في معهد جان جاك روسو: "يتعلم المعلم من الطفل" (Discat a puero magister) فمن المعروف أن أحدا لم يكن أكثر غيرة على الطفل من شيخ المربين بستالوتزي (Pestalozzi) ؛ وأن فكرة الميل والاهتمام قد سبق إليها هربارت وجعلها محور نظريته في التربية . وليس من الصعب كذلك أن نبين أن جون ديوى (Dewey) لم يكن في كتابه "المدرسة والمجتمع" أول من قال بضرورة الاتصال الوثيق بين التربية والوسط الاجتماعي ، بل قد سبقه إلى ذلك الكثيرون في كل هيئة تعليمية وجدت في كنف الدول أو الكنائس أو الجماعات على اختلاف أنواعها .

ومن المهم أن نبني تعريفنا للتربية الحديثة على أساس لا نغمط فيه فضل المدارس القديمة ؛ فليس أبعد عن الصواب من أن يظن البعض أن الذين يتكلمون عن "التربية الحديثة" إنما يقصدون بذلك الدعاية لنوع خاص من التربية يفضلونه والخط من قدر نوع آخر لا يميلون إليه ، من غير أن يعنوا بتحديد الأسباب التي تبرر هذا التفضيل .

والذي يبدو لي أن الحد الفاصل بين القديم والجديد هو في اختلاف النظر إلى الصفات الأساسية للطفولة . فالى وقت قريب كان أكثر ما يسترعى نظر المعلمين في الطفل قدرته المجيبة من حيث هو كائن مستقبل (Receptive) ، يتقبل في سنواته الأولى شتى أنواع المعلومات ويختزنها في ذاكرته بسهولة ، وتنطبع فيه العادات صالحة كانت أم طالحة من غير عناء ؛ وثبتت هذه العادات وتلك المعلومات في نفسه فلا يسهل محوها . وكان الرأي الشائع أن ما يفوت الإنسان تعلمه في صغره لن يستطيع تحصيله في كبره بعد أن تقل هذه القدرة على التقبل فيه . ولذا كانت الصورة التي يتخيلها المربون للطفل من عهد قدماء اليونان إلى القرون الوسطى ثم إلى أيام جون

لوك (John Locke) هي صورة يمثل فيها عقل الطفل بلوح من الشمع تنطبع عليه الآثار الحسية ونتائج التعليم انطباعا لا يعي، أو هي صورة القطعة من الصلصال في يد الخراف يشكلها كما يشاء. وما دام ذهن الطفل له هذه القدرة العجيبة على الاستقبال فلنتهنز هذه الفرصة ملته بشتى المعارف من ألفاظ وأشكال وحقائق ، ولنبادر الى تشكيل خلقه وصبه في قالب ثابت جميل في هذه الفترة التي يكون للأثر الخارجية فيها ذلك الأثر البالغ .

وان مجرد النظر في هذه الصورة للطفولة لكاف للدلالة على ما فيها من عناصر صواب لا تنكر. فاذا كانت التربية القديمة كما اعتقد مبنية على أساس أن الطفل قابل ، فليس معنى ذلك أن هذا الأساس واه، وأنه يحق لنا أن نهدم كل ما بنى عليه . ومع ذلك فهناك تربية حديثة . وإذا لم يكن من الصواب إطراح الفكرة القديمة عن الطفولة لإطراحا كلياً فان من اللازم تكلمنا بوجهة نظر جديدة. فالطفل قابل ولكن من الخطأ أن نظن أن قابليته هذه هي صفته الوحيدة أو الأساسية. ولا شك أننا كنا ندرك طول الزمن الماضي كله أن صور الشمع والصلصال هذه لا تعدو أن تكون صوراً وتشبهات، فلا يصح اعتبارها وصفاً أو تعريفاً لعقل الطفل. فالطفل ليس مادة عديمة الحياة كالشمع أو الصلصال، ولكنه كائن حي، والحياة لا يمكن تعريفها إذا أهملنا قدرة الكائن الحي على تلبية دواعي بيئته فالحياة تنطوي على التلبية أو رد الفعل — أى على النشاط والفاعلية . واذا كان الطفل كائناً حياً فهو بالضرورة فاعل ، ناشط (Active) .

وربما كانت هذه الحقائق معروفة من قديم الزمان . ولكن "علم نفس الطفل" ( وهو علم حديث لم يكدهمضى على بلده وجوده الحقيقي أكثر من ٤٠ سنة ) قد وجه نظرنا الى سبب آخر يدعو الى اعتبار الطفل ناشطاً

بالضرورة . فالطفل ليس حيوانا فحسب ، ولكنه حيوان ناشئ حدث .  
والحدائثة يمكن تعريفها بأنها عهد النمو ، ومن المعروف الآن أن النشاط  
هو العامل الهام في النمو الجسمي والعقلي .

وقد بين هذا بشكل أخاذ العالم الألماني كارل جروس (Karl Groos)  
في كتابه المشهور عن لعب الحيوان . وقد كان اللعب مدة طويلة من  
المشاكل التي تواجه علماء النفس . إذ لماذا يستند الإنسان كل ذلك القدر  
من طاقته في أمور يبدو أنها لا تؤدي الى نتيجة تستحق الذكر ؟ لم يجد  
العلماء جوابا شافيا عن هذا السؤال طالما كانوا يقصرون نظرهم على لعب  
الراشدين . ولكن جروس بين أن اللعب عند أنواع الحيوان هو في الغالب  
— إن لم يكن دائما — من خصائص الصغار وحدهم . وفوق ذلك فقد  
كشف عن أمرين بسيطين ولكنهما يلقيان ضوءا وضاحا على الموضوع .  
أولهما أن لكل نوع من أنواع الحيوان ألعابه الخاصة . فالقطيطة تجرى وراء  
لقافة الخيط أو ورقة شجر جافة ، ولا يفعل ذلك فرخ الدجاجة أو الطفل  
البشري . وقد تلعب صغار الماعز بأن ينطح بعضها بعضا ، ولكك لا ترى  
جروا أو حمارا صغيرا يفعل مثل هذا . والأمر الثاني أن أنواع اللعب الخاصة  
بكل حيوان لها علاقة ببعض أنواع السلوك المفيدة لذلك الحيوان في كبره  
فالقطة تنقض على الخرقة المتحركة في وقت لا تكون فيه قادرة على الجرى  
وراء الفيران ، ولكنها ستصطاد الفيران في مستقبل حياتها بطريقة مماثلة  
للطريقة التي تستعملها الآن في القبض على الخرقة أو لقافة الخيط . والعز  
حينما يتم نمو قرنيها ستستفيد من الحركات التي مارستها برأسها وهي صغيرة ؛  
وكل هذا معناه أن اللعب عند صغار الحيوان يمكن أن يعد تمرينا لإعدادها  
لازما لنمو وظائف أعضائها .

وقد كان صديق كلاباريد (Claparède) الذى تعرفونه حق المعرفة أول من بين ما للحقائق التى كشفها جروس من الأهمية العظمى للتربية . فإذا كان الطفل يقضى معظم وقته فى اللعب فإن هذا هو الشئ الطبيعى الذى ينتظر منه ، فاللعب هو الطريقة التى أعدتها الطبيعة لإظهار استعدادات الطفل الجسمية والعقلية ونموها . وإننا لنحسن صنعا ، نحن معاصر المعلمين ، إذا تابعنا الطبيعة فى أسلوبها . ولكنكم ترون كيف يؤدى بنا هذا كله الى اعتبار الطفل فاعلا أو ناشطا بالضرورة بحكم كونه كائنا حيا فى طور النمو .

وخلاصة القول أن عصرا جديدا فى تاريخ التربية قد بدأ منذ اللحظة التى انتقل فيها جل اهتمامنا من قابلية الطفل أو قدرته على التلقى الى فاعليته أو نزوعه الى النشاط والعمل .

وقد يبدو لكم كل هذا من الأمور الظاهرة التى لا تحتاج الى تدليل ، وقد يكون من الواجب على أن أعذر عن إطالتي الحديث فى قسط لا تظهر ذات خطر كبير . ولكنى لا أحسب نفسى مبالغا إذا قررت أن جميع مشاكل التربية بلا استثناء تبدولنا فى شكل جديد متى تحولنا الى وجهة النظر الجديدة هذه . ولضيق الوقت سأضرب لذلك بعض الأمثلة وأترك لكم لذة كشف غيرها .

إن مجرد دخول غرفة الدراسة والنظر الى ما فيها من أثاث وكيف رتب كاف للحكم عن أى الاتجاهين هو السائد على عقل المعلم أو السلطات المدرسية . فما اسم المكان الذى يعد ليتلقى الطلاب فيه المعلومات عن طريق الأذن والعين على الغالب ؟ قاعة الاستماع أو المسمع (auditory) . وما اسم المكان الذى يعد ليقوم الطلاب فيه بنوع من أنواع النشاط ؟ قاعة العمل

أو المعمل (Laboratory) أو المصنع (الورشة) (Workshop) والآن من أى النوعين غرف الدراسة بمدارسنا؟ أماسع هى أم معامل ومصانع؟

ثم انظر الى بناء المدرسة بوجه عام . ما نسبة الصالات المعدة للنشاط العملى فيها ؟ وما نسبة الغرف التى لا تسمح للتلاميذ إلا بأن يجلسوا ويفتحوا عيونهم وأذانهم، ينظرون الى سبورة أو خريطة وينصتون الى صوت المعلم.

وجداول الدروس ما شأنه ؟ إذا كان ما يعيننا هو إصغاء التلاميذ فأننا سنحاول تقصير الحصص لأننا نعلم حق العلم أن المدة التى يستطيع التلميذ أن يواصل الانتباه فيها لما يلقي عليه ليست طويلة . أما فى المدارس الحديثة، فالمشكلة على العكس من ذلك تماما : كيف نرتب الأمور بحيث نهيب التلميذ الفرصة لأن يستمر نشاطه فى الموضوع الواحد أطول مدة ممكنة فأننا نحن البالغين إذا شرعنا فى عمل لا نحب أن تقاطع بعد نصف ساعة أو ٥٠ دقيقة . فلم تقاطعه إذن ما دمنا نريد أن ندر به على نوع من العمل شبيه بعملنا ؟

والكتب المدرسية كيف نجدها ؟ إن الكتب المقررة فى المدارس التى تسير على الأساليب القديمة قد أدخل عليها تحسين عجيب . فهى تطبع طبعا وأصحا بقدر الامكان وقد أضيفت اليها الجداول والخرائط والملخصات ، وجعلت الكلمات الهامة بخط ثقيل يلفت النظر اليها . وكل ما فى هذه الكتب من صور وخرائط وغير ذلك إنما يقصد به مساعدة الذاكرة البصرية وهى أهم ما تعنى به المدارس القديمة من القوى العقلية . أما الكتب فى المدارس الحديثة فلا بد أن تكون مخالفة لذلك تمام المخالفة . فهى ليست مخازن لمعلومات متراكمة ، ولكنها آلات أعدت لاستعمال التلاميذ . ومع أنه لم يكمل بعد اعداد كل الكتب التى تلزم المدارس الحديثة، فإن فى وضعنا

أن نذكر مثالا واحدا على الأقل يمثل ذلك الصنف من الكتب أحسن تمثيل ، وهو القاموس الموسوعي ذو الحجم المعتدل بحيث يسهل تناوله على التلاميذ . ( وقد كانت فرنسا بظهور قاموس جازيه (Gazier) ولاروس (Larousse) فيها أول بلاد وضعت هذه الآلات البديعة لتحصيل المعارف في أيدي التلاميذ ، وتبع ذلك ظهور قاموس ملزى (Meizy) في اللغة الإيطالية وآخر في اللغة الألمانية . ولا شك أنه ظهر أمثال ذلك في سائر اللغات الآن ) وظاهر أنه لا يمكنك استخدام القاموس كما يستخدم كتاب مدرسي عادي ، وأقصد بهذا أنه ليس في وسعك أن تحمل ذاكرتك كل ما فيه من غير تمييز ، وإنما ترجع إليه كلما احتجت إلى معلومات تستعين بها على حل مشكلة معينة في الهجاء أو النحو أو التاريخ أو الجغرافية . فعند الاستعانة بالقاموس يكون العقل ناشطا وليس مستقبلا فقط .

ولنلق بالنا إلى لفظة ” مشكلة ” التي ورد ذكرها في الحديث الآن . فان هذه اللفظة منميزات المدارس الحديثة إلى حد أن ” كلا باريد ” قد استعملها للدلالة على ما يجب أن نواجه به عقل التلميذ في كل درس . لأن المشكلة هي المحرك للنشاط العقلي . فالدرس الذي يتكون من عرض الحقائق قد يملأ الذاكرة إذا اتخذت الحيلة لحسن استقبال هذه الحقائق ، أما التفكير الفعلي فإنه يثار في العقل من طريق يخالف ذلك تماما ، وهو طريق التوجه إلى الميول الحية في الطفل .

ومعنى هذا أن نظام المدرسة الحديثة لا يمكن أن يكون نظام الجود والصمت الذي يطالب به جمع من المستمعين المستقبليين . وكلنا نعلم أن المعمل أو المصنع الدقيق في نظامه قد يبيح — بل قد يتطلب — شيئا من الحركة وتبادل المعلومات .

وكذلك يتأثر بتغير وجهة النظر في التربية واجب المعلم أو المعلمة وكيفية أعدادهما لعملهما . وإنى أترك لكم أن تضيفوا الى هذه الآراء العامة التى أتيت عليها ماترونه لازما من التفاصيل . وسنعود لبعض المسائل التى أثيرت في المحادثات القادمة .

## الماضرة الثانية

أتيج لى فى حديثى الأول أن أئين أن أساس التربية الحديثة اعتبار الطفل كائنا حباله نشاطه التلقائى وغرائزه وميوله . أما نصيبى فى هذه الحركة فهو أنى صغت التعبير الفرنسى (L'école active) ومعناه : (مدرسة النشاط) للدلالة على ما أسماه جورج كرسنشستينر (Georg Kerschensteiner) فى ألمانيا (Die Arbeitsschule) . وقد خيل لى أن هذه التسمية ومعناها الحرفى (مدرسة العمل) تنطوى على شئ من اللبس ، وأن نوع العمل الذى قصد مربى ميونيخ الكبير أن ينشره فى المدارس التى يشرف عليها يحتاج الى وصف أدق . ولشد ما اغتبطت حين سمعت كرسنشستينر نفسه يصرح لى بأنه يرى أن الترجمة الفرنسية أدق فى تأدية الفكرة التى قصد التعبير عنها من الأصل الألمانى . إلا أنه لابد لى أن أعترف بأن اسم "مدارس النشاط" لم يرض كل الناس . وقد نشأ حوله شئ من سوء الفهم . ولذا يفضل صديقى كلاباريد أن يستعمل اسم (Functional Education) أى "التربية الوظيفية" لما فيه من اشارة الى النظرية البيولوجية التى تجعل النمو نتيجة للعمل ، أى لقيام العضو بوظيفته . وقد بين كلاباريد أن مواطنه العبقري چان چاك روسو كان أول من نادى بهذا النوع من التربية نداء صحيحا فى كتابه "اميل" .



وإذا بحثنا في أمريكا عن أكثر التعبيرات التي تؤدي هذه الفكرة تداولاً وجدنا اسماً نشعر أنه في حاجة إلى شيء من التعليق وهو اسم "طريقة المشروعات" (The Project Method) لصاحبه كلباتريك (Kilpatrick) الأستاذ بجامعة كوليبيا في نيويورك. وإذا كانت مهمة المدرسة أن تعد تلاميذها ليصبحوا رجالاً نافعين فمن الحق أن نبحث عن مميزات نشاط الراشدين. وإذا فعلنا ذلك نستطيع أن نميز في سلوك الراشد وحدات للنشاط قائمة بذاتها وكل منها تستمد وحدتها من وجود غرض واحد يتخللها. فهذا الغرض، سواء اخترناه من تلقاء أنفسنا أو جاءنا من وحي الغير وقبلناه، يتسلط على عقولنا فنوجه جهودنا عن طيبة خاطر لتحقيقه. ويحدث ذلك كله دائماً في محيط اجتماعي، من غير أن يغيب عن بالنا الغرض الاجتماعي من النشاط الذي نقوم به. وهذا "النشاط الذي يرمى إلى غرض يحدد الإنسان في تحقيقه. دافع من نفسه وفي محيط اجتماعي" هو ما يسميه كلباتريك "بالمشروع". وهناك بالطبع أنواع عدة من المشروعات ولكن مميزات المشروع واحدة سواء أكان المقصود إعداد محاضرة أم إصلاح دراجة. ومن واجب المدرس أن يراعى أن كل عمل يجري في المدرسة يتخذ شكل مشروع.

ولنحاول الآن أن نشرح القصد من ذلك. فكل مشروع — من كتابة مقال لمجلة المدرسة إلى بناء حظيرة للأرانب — يمكن تحليله إلى أربع مراحل متتالية :

فالمرحلة الأولى هي مرحلة اختيار وتحديد للغرض الذي يراد بلوغه ( إذ يجب أن يعرف التلاميذ ما الذي يسعون لتحقيقه ، ولماذا يسعون لذلك ) .

والمرحلة الثانية مرحلة المناقشة في الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الغرض ورسم الخطط اللازمة . ففيها يفكر التلاميذ مقدما في الخطوات التي يتعين عليهم أن يخطوها ، والغايات القريبة التي يجب أن يصلوا إليها قبل بلوغ الغرض النهائي .

والمرحلة الثالثة مرحلة التنفيذ الفعلي للخططة المرسومة .

والمرحلة الرابعة مرحلة تقدير قيمة النتيجة : هل تحقق الغرض الأصلي فعلا ؟ وهل كان في الامكان تحقيقه من طريق أقصر وأقل عناء ؟ وهل تدلنا التجارب على تحسين الوسائل التي اتخذت لتحقيقه ؟

وهذه الخطوات التي تتبع في التعليم بمدارس النشاط تحل محل خطوات هربارت الشكلية التي ظلت نصف قرن من الزمان مسيطرة على مدارس المعلمين في جميع أنحاء العالم . وهنا ترون أن التحليل التقليدي للدرس الى تمهيد وعرض وربط وتعميم وتطبيق إنما كان تطبيقا لقوانين التذكر في حين أن مراحل كلباتريك ليست إلا خطوات لعملية النشاط نفسها .

وكلباتريك كما تعلمون يعد نفسه تلميذا للفياسوف "العمل" جون ديوي وفي الواقع ترى صلة متينة بين الملخص السابق وبين تحليل عملية التفكير الذي وصفه ديوي في كتابه " كيف نفكر " إذ جعل خطوات التفكير كما يأتي : أولا — وجود مشكلة ، ثانيا — صوغ فرض ، ثالثا — تجريب الفرض رابعا — نقد الحل الذي نصل اليه .

فנקطة البداية هي المشكلة إذ لا يمكن أن يوجد تفكير حقيقي ينطوي على النشاط إلا وهو ناشئ من مشكلة تثيرها عقبة أمامنا . فإنا لا نفكر في الشوارع التي نسير فيها عند ذهابنا من المنزل الى المدرسة إلا اذا اعترضت

الطريق المألوف عقبة ما واضطرتنا الى تخيل وسيلة نستطيع بها أن نجتاز هذه العقبة . وكذلك لا يمكن أن نصل الى تدريب التلاميذ في مدارسنا على التفكير ما لم نوجه عنايتنا الى أن نشير في عقولهم مشاكل تبعث فيهم الاهتمام ويشعرون أنها حقيقة حية جديرة بالحل .

وكلمة الاهتمام هذه جديرة بالبحث الدقيق ، وقد يكون من المفيد أن نتبع دويو في تحليله البارع لها فالنشاط يمكن أن يجلب لصاحبه نوعين من اللذة والارتياح يختلفان فيما بينهما تمام الاختلاف . فالحصول على مرتب حسن يمكن المرء من أن يعول أسرته هو مهت سروره . ولكنه لا توجد علاقة ضرورية بين ذلك السرور وبين النشاط الذي أدى اليه . إذ قد يشعر الإنسان بأن العمل نفسه ثقيل متعب . ففي مثل هذه الحالة نقول أن اهتمام الإنسان بعمله اهتمام خارجي ، والجزء الخارجي كذلك لأن السرور آت من خارج العمل .

ولكن هناك نوعا آخر من اللذة يمكن أن نسميه بحق لذة ذاتية ، فهي لا تنشأ من الخارج بعد انتهاء العمل ولكنها تلازم المجهود الذي نبذله . ويمكن وصفها بأنها نوع من السرور يجده الإنسان في العمل نفسه ، ومبعثه — كما اعتدنا القول — ” الميل “ أى لذة العمل الذاتية . وما ينطبق على عمل الراشد ينطبق بالمثل على العمل الذي يقوم به التلاميذ في المدرسة . فقد نستطيع أن نحلهم على الاهتمام بموضوعاتهم الانشائية ومسائل الحساب... الخ بأن نربطها بنوع خارجي من اللذة : كالجوائز والدرجات العالية والترتيب المتقدم وما شابه ذلك . وكثيرا ما نفعل ذلك في الواقع في مدارسنا بنجاح عظيم . ولكن يجب ألا نفعل اننا بعملنا هذا و باعتمادنا على خوف التلاميذ من العقاب أو حبههم للشئ لا نؤلف رابطة داخلية بين ذلك العمل

واللذة الناشئة منه . فهم لا يحبون العمل ولكنهم . يرون الجائزة . فاذا ما زالت الجوائز المدرسية في حياتهم المقبلة ظل ذلك النوع من العمل الذى كان مرتبطا بها متعبا مملالا يبحث في النفس سرورا . وهذه النتيجة سلبية محضة من وجهة التكوين الخلقى .

وليس الأمر كذلك اذا كان النشاط المدرسى يقوم على الميل الذاتى ، بأن يرتبط باحدى النزعات الفطرية التلقائية العميقة التى نسميها بالفرائز . فان وحدة العقل حينذاك تصبح حقيقة واقعة ، وترتبط فكرة المجهود الذى يتطلبه العمل بالسرور الذى يحده الانسان فى المجهود نفسه . وفائدة ذلك من الناحية الخلقية واضحة .

واذا ما وجه الينا ذلك الاعتراض التافه الذى مؤداه أن الحياة فى حاجة الى مجهود شاق ، وأن مهمة المدرسة الرئيسية — هى الاعداد للحياة لا تسلية الأطفال وتركهم يعملون ما يحبون — اذا وجه الينا مثل هذا الاعتراض ، فانتنا نجيب بما أجاب به كلاباريد إذ يقول ” أن التربية الحديثة لا ترى الى أن يترك التلاميذ يعملون ما يحبون ، بل تريد منهم أن يحبوا ما يعملون“ .

وقد كان جمع النشاط المدرسى حول ” مركز واحد للاهتمام “ مطمح أنظار المربين الذين اشتغلوا بالبحث عن أصول التعليم مدة قرن كامل . ولكن ” الاهتمام “ كان فى نظر هربارت (Herbart) وأتباعه صفة من صفات المادة اذا جاز لنا هذا التعبير . فكان يرى أن على السلطات المدرسية المختصة أن تختار مقدما مادة مشوقة وتقدمها للطفل بالطريقة الملائمة . أما فى ” التربية الوظيفية “ فى كتابات ديوى وكلاباريد ، فان ” الاهتمام “ ينظر اليه من ناحية مخالفة لهذه تمام المخالفة ، وهى الناحية البيولوجية . فكل كائن فى المملكة الحيوانية له ميول حيوية تؤدى به الى

للبحث عما يعينه على تحقيق سعادته الشخصية وترقية جنسه وإلى تجنب ما يعوقه عن ذلك . " فالليل " هو ظهور دوافع وزغات في شعور الفرد تتجه نحو تحقيق لذة مادية أو عقلية .

وفي أشد المدارس إسرافاً في التجديد — وهي التي تسير على طريقة المشروعات يختار التلاميذ أنفسهم " مركز الاهتمام " تبعاً لما توحى به الظروف العارضة . وآنك لتجد في كتاب كولنجز (Collings) البديع المسمى " تجربة في منهج مشروعات " أمثلة حية للشا كل التي تثيرها الظروف والمناسبات في عقول التلاميذ وكيف يتخذ منها المعلم حافزاً لهم على البحث والتعلم : فقد أصيب أحد التلاميذ بجمي التيفوئيد فيها ذلك للدراسة فرصة البحث في أسباب هذا المرض وغيره من الأوبئة . وقد أدت المناقشة في مشكلة دخول الولايات المتحدة في عصبة الأمم وكذلك القبض على أحد المجرمين ومحاكمته إلى بحث مسائل نظام الحكومة والتربية الوطنية ... الخ ، وإلى حصول التلاميذ بأنفسهم على ما يحتاجون إليه من المعلومات . أما نتائج ذلك من ناحية التحصيل المدرسي ففرضية إلى حد مدهش .

إلا أنه يجب علينا أن نقر أن الإقدام على هذا النوع من التعليم الذي يعتمد على اقتراحات الأطفال التي لا ضابط لها يعتبر في نظر كثير من المدرسين مغامرة خطيرة .

وهنا أود أن أبين لكم بعض الخطط المختلفة للدارس الحديثة التي استطاعت أن تجد ميلاً وسطاً بين تلك الطرق التي اعترف أنها تنطوي على الجراءة وبين التقاليد الهربرائية التي تقول باختيار الراشدين للوضوعات التي يرون أنها تشوق الأطفال معتمدة على ما لها من صبغة تاريخية ضعيفة كقصص روبنسن كروزو وأبطال التوراة والأساطير الجرمانية ... الخ .

فقد اختارت المدارس الروسية أشكال العمل المختلفة كراكر للاهتمام .  
وشاهدت في بولنده فكرة طبقت فيها بنجاح عظيم ، وأظنها نبئت في الأصل  
في فينا ، وهى دراسة بيئات الطفل الاجتماعية في دوائر تتسع على التوالى :  
الأسرة ، فالمدرسة ، فالقرية أو الحى ، فالمدينة ، فالمقاطعة ، فالأمة ،  
فالعالم أجمع .

ولعل خير هذه الطرق فيما أرى هى الطريقة التى ابتدعها المأسوف عليه  
الطبيب البلجيكي دكرولى (Decroly) وذلك نظرا لمرونتها العظيمة . وقد  
شاهدت تطبيقها في مدارس المدن في بلجيكا وچنيف وفي مدارس القرى  
في تركيا حيث تطبق بنجاح كبير ، وكذلك في مقاطعة الكاب فقد سررت  
بما سمعته عما يجري فيها من التجارب .

”ومراكر الاهتمام“ في طريقة دكرولى يختارها المدرس ولكنه يختارها  
وهو واثق من أنها لا بد أن تثير في نفس الطفل شوقا حيا . وهذه ”المراكر“  
ليست ”مواد“ تقدم إلى الطفل إنما هى حاجات الطفل الدائمة كالطعام  
والملابس والمسكن والوقاية وهى تتصل اتصالا وثيقا بحياة الطفل نفسها  
فاذا ما تمشت مع الميول المستتارة كنت واثقا من أنك مخلص للشعار الجميل  
الذى اتخذه دكرولى وهو ”التربية للحياة بواسطة الحياة“ .

ويحذر بنا أن نقول كلمة عن كيفية تنفيذ هذه الطريقة عمليا . وأول  
ما نقوله هو أنه كما أن أتباع هربارت يوصون باتباع خطوات معينة  
في تقديم كل موضوع إلى التلاميذ فكذلك يرى دكرولى أن على المعلم أن  
يعمل على أن تنتج العمليات الآتية من كل مشكلة من المشاكل التى يدرسها  
الطفل وهى : الملاحظة ، والقياس ، والربط المكانى ، والربط الزمانى ، والتعبير  
الحسى ، والتعبير النظرى . وقد تظهر هذه المصطلحات جميعها ألقاظا مجردة

ولكننا إذا ترجمناها إلى لغة المدرسة العادية كانت كما يأتي : مشاهد الطبيعة ، والحساب ، والجغرافيا ، والتاريخ ، والرسم وعمل النماذج ، واللغة ( الكتابة والهجاء ، والقراءة والانشاء ) . وهى كما ترون تشمل منهاج المدارس الأولية بأكمله .

ولنضرب لذلك مثلا من دروس المبتدئين : ” هل تناولت طعام الافطار هذا الصباح ؟ نعم . ماذا تناولت ؟ ( ينسدر أن يحتاج المدرس إلى حث التلاميذ على زيادة الملاحظة ) تناولت لبنا أو قهوة ؟ وكم تناولت منه ؟ فنجانا واحدا أو فنجانين ؟ كم فنجانا يسعها وعاء اللبن ؟ وكم ملعقة فى الفنجان ؟ ( القياس ) .

ثم بعد ذلك : ليست كل الفناجين متساوية . فهلا نستطيع أن نجسد طريقة أدق لقياس الكميات ؟ ( ودكرولى يبدأ الحساب دائما بالقياس الحسى المرتبط بخبرات الطفل وجسمه ) من أين يأتى اللبن ؟ من اللبن . أين مكان لبانكم ؟ هيا نبحث عن جميع حوانيت اللبانين الواقعة فى هذه المنطقة ( الربط المكافئ ) . فيبحث التلاميذ فى الشوارع عن حوانيت المساكولات أو يخرج الفصل بأكمله إلى السوق أو إلى المحطة ليشاهد وصول عربات اللبن ... الخ . هل كان قدماء المصريين يتناولون فى افطارهم نفس الألوان التى نتناولها الآن ؟ لم يكن لهم عهد بالقهوة أو السكر . ولم ذلك ؟ ومتى بدأ استعمالهما ؟ ( الربط الزمنى ) . وكما توجد خرائط للدينة والمملكة والعالم كله فى الفصل لتساعد على تحديد الارتباطات المكانية ، كذلك توجد على جدران فصول مدرسة دكرولى التقاويم والخرائط الزمنية لتساعد على وضع الحقائق التى تتعلق بكل مركز من مراكز الاهتمام فى زمنها الصحيح من الأسبوع أو الشهر أو السنة أو من تاريخ العالم كله .

أما الرسم وعمل النماذج فليس في حاجة الى التعليق .

أما عن التعبير بالألفاظ فيجب أن نلفت الأنظار الى طريقة دكرولى في تعليم القراءة والكتابة . فهي تهىء فرصة للاتصال الوثيق بين هذه المواد الدراسية التقليدية ومراكز الاهتمام أكثر مما هو مستطاع في المدارس العادية . فان دكرولى يعلم القراءة بما يسميه الطريقة الكلية (The Global Method) — وهى طريقة "انظر وقل" كما يسميها الانجليز وفي هذه الطريقة تدرس الكلمة وأحيانا الجملة قبل تدريس الحروف . فن البداية في درس الافطار مثلا ، يطلب دكرولى الى الأطفال أن يرسموا صورة لمائدة الافطار ويكتبوا عليها بعض الكلمات التى تفسر أجزاء الصورة مثل لبن . وعاء . فنتجان... الخ وذلك بأن ينقلوا هذه الكلمات كما هى من الصورة وهم لا يعرفون بعد معنى كل حرف من حروفها . أو هم يستطيعون أثناء بحثهم عن محلات بيع الألبان في المدينة أن ينقلوا العبارات المنقوشة على الحوائط ويدربوا على الأصوات المرتبطة بها .

وتتميز المدارس الحديثة المختلفة بعضها عن البعض بما تهتم به من نزوات تعليمية خاصة . فدكرولى يهتم باستخدام غريزة الاقتناء والجمع وما يتصل بها في المراحل المتأخرة من ميل للتصنيف والتمثيل البائى . فكل طفل يجمع ما يميل اليه ثم يجعله دكرولى يفرغ ما في جيبه في الفصل . وهناك نجد في البداية ثلاثة صناديق معنونة كالآتى :

الحيوان ، النبات ، المعادن . وكل من هذه الصناديق مقسم بحيث يفصل المواد الغفل "انعام" عن منتجات الانسان الصناعية . ثم يشجع الطفل فيما بعد على جمع الصور ( من المجلات ومن البطاقات المصورة ) وترتيبها وفرزها كلما تقدم في دراسة الحاجات الانسانية المختلفة التى ترتبط بها .



والأطفال في مدرسة دكرولى لهم كاشات عجيبة يصبح فيها الربط المكاني والزمانى فرصة لجمع محصول قيم من الصور الإيضاحية .

وفيا بعد تتجه غريزة الاقتناء نحو جمع الوثائق . لأن المراهقين في المدارس الثانوية لا يزالون يميلون الى معرفة كيفية توزيع مصادر الأغذية بين البلاد المختلفة فتحمل بذلك محاصيل القمح في روسيا والأرجنتين وما يوتبط بها من الإحصائيات محل المناظر المصورة التي كانت تستعمل في السنوات السابقة .

وهذه الطريقة مرنة للغاية لأن الأمور التي اختيرت لجعلها مراكز اهتمام تتصل في الواقع بأهم الميول البشرية .

إن الطرق الأخرى التي ستحدث عنها فيما بعد تحتاج الى اعداد طويل ، أما هذه الطريقة فيستطيع أي منكم أن يجربها في فصله غذا وهي لا بد ستساعد على جعل درسه حيا شاقا . وستجد بعد مضي سنين أنك لازلت تؤالى تحسين طريقتك في استعمال تلك المراكز لخير الطفل وفائدته العقلية .

---

## المحاضرة الثالثة

---

وجه الى أحد المستمعين السؤال الآتى :

” كيف نستطيع أن نجعل كل مادة شائعة للتلميذ تسترعى ميوله ، وكيف يتاح لنا ذلك في دروس النحو والهجاء على وجه خاص ؟ “ وسأجيب عن هذا السؤال بشيء من الاسهاب لأنه داخل في نطاق بحثنا ، وهو يتيح لي فرصة بديعة للتوسع في الحديث عن مختلف أنواع المدارس الحديثة

وللبحث في مشا كل المناهج والطرق التي سنعود اليها في المحاضرة الأخيرة عند الكلام على علاقتها بالامتحانات .

والآن ، كيف السبيل الى جعل كل مادة من المواد الدراسية مشوقة مثيرة لاهتمام الطفل ؟ لقد ورد الجواب العام عن ذلك فيما سبق من الحديث ، وهو : يجعل المادة تشبع رغبة من رغبات الطفل وتسد حاجة من حاجاته ، ففي هذه الحالة يتوجه الى دراسة المادة مدفوعا بنزعة من نزعاته الفطرية التلقائية . ولكن هذا الجواب لا يحل مشكلة الطريقة التي يجب أن تتبع ، إذ كيف نربط ميول الطفل بمادة كالإملاء أو النحو ؟

سأجيبكم عن هذا بوصف بعض الطرق التي استعملتها مدارس مختلفة في ثلاثة أقطار ، وإني وإن كنت لا أعرف على وجه التحقيق ما نوع الصعوبات التي يلاقها تلاميذك ، أستبعد أنكم لا تجدون في إحدى هذه الطرق التي جربت وظهر نفعها في البلاد الأخرى ما يمكنكم تطبيقه والانتفاع به في مدارسكم .

وأول ما يخطر ببال الطريقة التي اتبعت في مدرسة بيرس (Perse) بكبريدج — وهي من أفضل الأمثلة للدارس الحديثة ، وتتصف بالجرأة التامة في تجاربها — وقد وصف لنا المستر كولدول كوك (Caldwell Cook) مدرس اللغة الانجليزية بها في كتابه الطريف عن "طريقة اللعب" كيف نجح في بث الميل للخط والهجاء في نفوس التلاميذ من سن العاشرة الى الثانية عشرة . فقد تلا عليهم بعض القصائد الانجليزية القديمة التي تحتوى على قصص الفرسان في العصور الخالية من أمثال ما قصة الشاعر تينسن (Tennyson) في قصيدته (Idyls of the King) واستثار حماسهم لما قام به هؤلاء الفرسان القدماء من جلائل الأعمال ، حتى تاقث نفوسهم

الى كتابة قصائد يتغنى بها مثل التي سمعوها . وكان يشرح لهم كيف كانت الأشعار في سالف الزمان تكتب على لفائف من الجلد وتحلى بحروف جميلة مكتوبة باللونين الأحمر والمذهب لذلك أراد التلاميذ أن يبذلوا كل ما في وسعهم لكتابة قصائدهم بخط جميل ومن غير خطأ في الهجاء أيضا ، حتى لا تقل في روايتها عن تلك القصائد القديمة ، وفيما بعد استرعتهم القصص التمثيلية ، فطمحوا الى تقليد شكسبير نفسه . وكان عليهم في هذه الحالة كذلك أن يكتبوا ما يؤلفونه بهجاء صحيح .

وفي إحدى المدارس الريفية في القسم الايطالى من سويسرة وجدت السنيورة بوسكيتي (Boschetti) أنه من الصعب أن تستثير شوق التلاميذ — وهم فلاحون من أوساط غير مثقفة — الى كتابة الموضوعات الانشائية التي يتطلبها المنهج . فرأت أن تطلب الى كل منهم أن يكتب لنفسه في كراته مذكرات يومية بسيطة في سطور قليلة عما يسترعى انتباهه في حياته العادية ، ولم تطلب منهم أن يقرأوها بصوت مسموع ، فقد كانت في بادئ الأمر مذكرات خاصة للتلميذ والمعلمة فقط . وقد شجعتهم فيما بعد على إضافة بعض الرسوم من آن لآخر لتوضيح ما يكتبونه في مذكراتهم . فتجسدت هذه الطريقة نجاحا مدهشا . فكانت تلك المذكرات تسجل ولادة حيوان في المزرعة أو مجيء طفل جديد في الأسرة أو وصف بعض الأعياد الريفية أو حصاد المحاصيل الزراعية وجمع الكروم ، كل هذا بأسلوب عليه طابع السذاجة والصرامة . وكانت نتيجة التجربة أن زاد فهم المعلمة لتلاميذها وأن أحب التلاميذ الكتابة .

ولكن أعظم تلك الطرق دقة في التطبيق ، وربما جازى أن أقول أنظرها ، هي تلك الطريقة التي اتبعت منذ سنين في عدد من أفقر المدارس

الابتدائية في فرنسا . وكانت تلك الطريقة نتيجة لمجهودات مدرس بسيط اسمه مسيو فرينيه (M. Freinet) وقد أطلق عليها اسم طريقة "المطبعة في التعليم" . وفي الحق لو تساءلنا عن أكثر الناس احتياجا للهجاء الصحيح لوجدنا أنهم بطبيعة الحال عمال المطابع ، أولئك الذين يقضون طول النهار في صف الحروف وعمل "البروقات" وإصلاحها . إذن لماذا لا نستفيد من إدخال آلة الطباعة في فصول المدرسة ؟ فكر فرينيه في هذا وأحضر مطبعة صغيرة هي لعبة من تلك اللعب التي تباع في كثير من الحوانيت ، ثم حسن آلتها وهياها لتكون صالحة لغرضه الخاص . ثم جعل الاهتمام الشديد الذي أثاره استعمال حروف المطبعة في أطفال فصله محورا جمع حوله سائر مواد الدراسة الابتدائية . فكان يقول لتلاميذه "ليعد كل منكم للغد موضوعا طريفا عما يحدث حولنا الآن وسوف نطبع أحسن الموضوعات . وفي اليوم التالي تقرأ كل الموضوعات وتناقش ، وكان الاختيار متركا للتلاميذ أنفسهم ، مع جواز إضافة شيء للوضوع الذي يختارونه أو تصحيحه في أثناء كتابته على السبورة ، مع مراعاة صحة الهجاء بالطبع . وبينما يكون الفصل مشغولا بعمل تحريري أو شفهي يكون التلميذ الذي انتخب طابعا في ذلك اليوم مشغولا بطبع القطعة وعمل "البروقات" وتصحيحها . وعند ما تنتهى دروس الصباح يكون التلميذ قد طبع صفحة ، وتظهر منها نسخ بعدد الأطفال الموجودين في الفصل . فتكون تلك الصفحة قيمة أجل وأنفع من أى صفحة في أى كتاب من كتب المطالعة أو الكتب الدراسية الأخرى .

وقد أدخلت على هذه الطريقة عناصر تحسين جديدة بعد أن انتشرت وطبقت في مدارس كثيرة في مختلف أنحاء البلاد فأصبحت تلك الصفحات اليومية تغلف بغلاف واحد معين وتحمل عنوانا خاصا بها ، وترسل بالأجر الرخيص الذى ترسل به المطبوعات الدورية بالبريد إلى جميع المدارس المشتركة

في تنفيذ هذه الطريقة . وتصل إلى تلاميذ فريفيه بالتالى صفحات كتبها أطفال في مثل سنهم يصفون فيها أفراس الأطفال وأحزانهم في سائر أنحاء البلاد ، وتلك هى الجغرافية الحية . وإنى أذكر لكم أنى لم أقرأ فى حياتى قصة أعطتنى فكرة واضحة عن متاعب أطفال الصيادين كما أعطتها صفحات قليلة كتبها ولد صغير من إحدى المدارس فى مياها صغيرة فى مقاطعة بريتانيا .

وأخالكم ستسألون عن الطريقة التى تجعل الاملاء أيضا مثيراً لشوق التلاميذ وميوهم . ويجدر بى أن أصرح من أول الأمر أن الاملاء قد يكون وسيلة طيبة لاختبار المهجاء ، ولكنه وسيلة عقيمة لتعليمه . وتمرين التلميذ على قسمل قطع مكتوبة أجدى كثيرا فى تعليم المهجاء من تمرينه على الكتابة من الاملاء . لذلك يحسن بنا أن نراجع خطط الدراسة ونقلل قدر الامكان من دروس الاملاء . وينطبق هذا على الأجرومية الفرنسية . أما الأجرومية الإنجليزية فأنى لأذكر بشأنها نتائج البحث الذى أجرته حديثا وزارة المعارف عن تعليم اللغة الإنجليزية فى إنجلترا وهذا البحث ينفو نفس الإنجاء الذى تكلمت عنه . ويتفق معه فى ذلك التقرير الذى وضعه معلمو اللغة الإنجليزية فى المدارس المصرية والذى أكدوا فيه أهمية القراءة كغاية ووسيلة لتعليم اللغة . أما نحو اللغة العربية وفائدة هذا النحو فى المنهاج فأنى أعترف بهجزى عن التكلم فيه .

على أن هذا لا يحل مشكلة المدرس . بل لا يزال له أن يتسائل : إذا وجدت نفسى بازاء خطة للدراسة معينة وضعتها السلطات المدرسية وفيها عدد معين من الساعات لمادة من المواد ، فما أنا صانع لاستخدام تلك الساعات على أحسن وجه ؟ وبأى الفرائز يمكننى أن أربط هذه المادة ؟ وللإجابة عن هذا أقول بوجه عام إنه يمكننا فى كل وقت أن نتفع بغريزة

الجمع والافتناء التي تستغلها طريقة "دكروى" بنجاح عظيم ، فكل الأطفال يحبون جمع الأشياء . فلنطالبهم بجمع الكلمات . فبدلاً من أن نعطيهم مثلاً جدولاً من الكلمات التي تنتهى بالحروف ( Ight ) و جدولاً آخر بالكلمات التي تنتهى بالحروف ( Ite ) فى اللغة الانجليزية ، لنكلفهم البحث عن هذه الكلمات بأنفسهم ، وعند ما يعثرون على واحدة من هذه الكلمات نطلب اليهم وضعها فى الموضع المناسب لها فى "ألبوم" يمدونه لذلك . فكلمة ( Right ) يجب أن توضع فى الحانة اليمنى ، وكلمة ( Rite ) فى الحانة اليسرى ومثل ذلك

وغيرها من الكلمات التي لم تكن تخطر لنا ببال ولكنها لا تستعصى على حماسة "الجماعين" وإن وجد التلاميذ صعوبة فى تذكر معانى بعض الكلمات فلنكلفهم أن يوضحوها بالرسم إلى جانبها .

والقاعدة الأساسية فى كل هذا هى أننا يجب أن نرعى الى أن يكون التلميذ هو الفاعل . فعليه أن يبحث عن الكلمات ويضعها ويكتبها ويوضحها بالرسم . أما اذا أعطيناه جدولاً بالكلمات جاهزاً فاننا بذلك نعود الى الفكرة القابلية عن الطفل ونحرمه الفوائد التي يستطيع أن يجنيها من قيامه هو بالنشاط الذى تقضى به عملية التعلم .

إن الفرق بين الطريقتين كبير . ويمكنك أن تقوم بمثل التجربة الآتية :

اطلب من أحد المبتدئين أن يبحث فى كتاب أو فى قاموس عن أربع أو ست كلمات تنتهى بالحروف ( Ite ) ومثلها تنتهى بالحروف ( Ight ) ثم سجل الوقت اللازم للعثور على هذه الكلمات الثمانية أو الاثنتى عشرة وكتابتها .

وفي اليوم التالى جهز أنت بنفسك قائمة بها ٨ أو ١٢ كلمة أخرى من نفس النوع ، وقدمها لنفس التلميذ ، واطرك له مدة تساوى المدة التى لزمته له فى اليوم السابق الذى عمل فيه قائمته بنفسه ، ودعه يذاكر هذه الكلمات فى تلك المدة . ولكى تختبر النتيجة انتظر أسبوعا أو أسبوعين ، ثم اطلب من التلميذ أن يسرد عليك الكلمات التى يتذكرها ، أو أمل عليه الست عشرة كلمة أو الأربع والعشرين التى أخذها . إنى لا أشك مطلقا فى أنك ستجد أن الكلمات التى جمعها هو بنفسه بنشاطه أثبتت فى ذاكرته من التى تعلمها عن طريق التلق والاستقبال .

وهناك غير هذه ضروب من اللعب عديدة يمكن استعمالها لتعلم مجموعة كلمات . ففى حالة صغار الأطفال يمكن رسم أشكال تدل على الكلمات المنتهية بـ ( Ight ) و ( Ite ) على طرفى قطع الدومينو ثم يطلب من الأطفال أن يربصوا القطع رصا صحيحا بحيث توضع كلمة ( light ) ملاصقة لكلمة ( Sight ) أو ( Might ) وكلمة ( Bite ) ملاصقة لكلمة ( Quite ) ولكن لا يجوز وضعها ملاصقة لكلمة ( Bright ) . وهلم جرا .

أما ميادين الجمع فى دروس الأجرومية فانها لا تقع تحت حصر . فيمكن جمع أجزاء الكلام أو الأفعال الشاذة التى تكون من نوع واحد مثل ( Sleep weep, creep ) كما يمكن أن تتخذ من كل قائمة كلمات وكل قاعدة وشواذاها فى الأجرومية باعنا للتلاميذ على الجمع والتصنيف مع استعمال الأفلام الملونة لكتابة النتيجة بشكل منظم جميل .

وليست غريزة الجمع هى كل ما نستطيع الاستفادة منه . فهناك الميل الى السيطرة الذى أهم مظاهره الكفاح . ففى وسع المعلم أن يستفيد فائدة كبيرة من غريزة الكفاح والمباراة وإن كان يجب عليه ألا ينسى الأخطار

التي تصاحب الاستعانة بهذه الغريزة القوية فإذا عقدت في دربك مباراة سواء أفي الهجاء أم في النحواًم في أية مادة أخرى ، فكن واثقاً من أنك ستثير حساسة وإهتماً كبيرين لأنك قد استعنت بغريزة لا تضعف . وانك لتجد في ذلك من الاهتمام عند التلاميذ ما يجعلك في غنى عن استعمال أى نوع من أنواع الثواب كالدرجات وغيرها ، فحسب الفائز لذة الفوز الذاتية وشموهه بأنه قد انتصر في المسابقة . ولعله من المناسب أن أشير هنا الى الخطوة الحكيمة التي تسير عليها حركة الكشف التي انشأها السير بادن باول ، فهم دائماً يلعبون ألعاباً تدخل فيها المنافسة ولكنهم لا يكسبون علامات الشرف التي يفخرون بلبسها على صدورهم أو أذرعهم من طريق المباراة وإنما تعطي لمن بلغ مستوى خاصاً من المهارة دلت عليه أعماله . وفوق هذا فإن المسابقات في الكشف تكون عادة مسابقات جمعية بين الفريق . فكذاك في الدروس يمكننا أن نتلافى الأخطار الأدبية التي يحتمل أنسب تنجم عن المنافسة إلى حد بعيد ، إذا جمعنا بين غريزة القتال وغريزة التعاون وبذلك بأن نجعل اهتمام التلميذ متوجهاً إلى فوز الجماعة التي ينتمي إليها لا إلى فوزه هو شخصياً .

ولقد سمعت عن لعبة في الأبرومية الإنجليزية تلعب بانتظام في إحدى المدارس الثانوية الفرنسية فقد قسم الفصل إلى فريقين يلعبان أحدهما ضد الآخر طول السنة . وكان كل فريق يسأل الفريق الآخر ثلاثة أسئلة في كل حصة يجيب عنها ثلاثة تلاميذ ، أولهم يختاره الفريق المسئول ( وهم بطبيعة الحال سينتخبون أحسن من يستطيع الإجابة ) . والثاني يختاره الفريق السائل ( وهم طبعاً سيختارون من يتوسمون فيه الضعف وعدم القدرة ) . وأما الثالث فيختاره المدرس ( الذي يمهه إعطاء فرصة للإجابة للتلميذ



متوسط) . ولقد قيل لى إن تقدم هذا الفصل فى الأجرومية الانجليزية كان تقدما مدهشا .

ولعلمكم تلاحظون أن أمثلى الأخيرة مخالفة فى نوعها للأمثلة التى ذكرتها فى بدء الكلام ( طرق كولدول كوك وسنيورا بوسكتى وفرينيه ) . وهذا يقودنى إلى الكلام عما اعتقد أنه أهم الفروق التى تميز بين المدارس التى تعترف بأهمية نشاط التلاميذ نشاطا حقيقيا .

فالمربون الأشد تمشيا مع النزعة التجديدية يعتقدون أن الغرض الوحيد الذى يتعين على المدرسة أن تسعى إليه هو تنمية عقل الطفل بتغذية ميوله التلقائية ونشاطه الذاتى وتوسيع مداها . وأما تحصيل المعلومات التى تعد ذات قيمة وكسب المهارة فى القراءة والكتابة والحساب فكلها وسائل للوصول إلى هذه الغاية ليس إلا . هذه هى المبادئ التى يتبناها كولنجز فى طريقته التى نجحت نجاحا يأخذ باللب فى مدارس مسورى (Missouri) الريفية .

وهناك مدارس أخرى تعكس هذا الموقف ففيها لا يزال غرض المدرسة تعليم المواد التقليدية من قراءة وكتابة وحساب وما يرى إضافته إليها من العلوم . وهى تعنى بإثارة شوق التلاميذ ونشاطهم كى يكون من ذلك وسيلة تكفل الوصول إلى هذا الغرض فى إتقان وسرعة ، فليس ثم تغيير فى المنهج ولو أن التغيير فى تنظيم الفصول وتأثيرها كبير ، وأشهر المدارس التى تمثل هذا النوع الأمل إلى المحافظة ، المدارس التى تسير على طريقة متسورى أو على طريقة دالتن لمبتكرتها هلن باركهurst (Helen Parkhurst) .

وأخيرا هناك نوع من المدارس وسط بين هذين النوعين فلا هو يجعل قابلية الطفل خادمة لفاعليته ولا هو يجعل فاعلية الطفل خادمة لقابليته وإنما يعتبر النشاط والتحصيل غرضين يجب أن نرى إليهما معا ويسيرا جنبا إلى جنب

في المنهج وفي جدول الدروس ، وسوف نعود للكلام عن هذا النوع عندما نخرج على مشكلة الامتحانات في التعليم الحديث وذلك في المحاضرة السادسة .

والآن ، دعوني أقف وقفة طويلة عند مدارس القسم الثاني :

فطريقة منتسوري طريقة معروفة في جميع أنحاء العالم ، وسيظل بعض ما كتبت في كتابها الأول الذي تصف فيه تجاربها الأولى في "بيوت الأطفال" من أبلغ ما كتب عن مبادئ التربية : ويكفي أن دعوتها شملت احترام الطفل ، وضرورة تسمه حياة الحرية ، وواجبات المدرس الحديث ولكن من الغريب أنها بينما قد جاءتنا بأساليب تنطوي على كثير من الخلق والتحايل لتحسين الخط من أول مراحل الدراسة أو لتعلم القسمة المطولة أو لتمكين الطفل من معرفة قواعد النحو فيما بعد ، فليس في طريقها شيء يدلنا على الوقت المناسب لتعليم هذه الأشياء : فهي قد سلمت بالمناهج التقليدية كما هي ، واكتفت بأن تبين لنا كيف يمكن استعمال الدوافع الطبيعية في الطفل لتحقيق أغراضنا التعليمية الأصلية .

ويلاحظ مثل هذا أيضا في طريقة دالتن وهي طريقة نشأت في بلدة صغيرة اسمها دالتن (Dalton) من أعمال ماساتشوستس (Massachusetts) ثم استعملت في إنجلترا بوجه خاص بنجاح باهر .

ولم تغير مس باركهرست المنهج بل تركته كما هو ولكن كما أن زميلتها الإيطالية تعطي الطفل حرية كاملة ليتحرك كما يشاء في حجرة قدمثلت بأشياء توجهه اتجاهها خاصا في أعماله — وهي أجهزة منتسوري الشهيرة — فكذلك في معامل مس باركهرست كل تلميذ حر في انجاز ما يتطلبه المنهج في الوقت الذي يحدده ، فله أن يقضى الصباح بأكمله في دراسة الحساب أو نصفه في العلوم الطبيعية ونصفه الآخر في الأجرومية. وهو ينتقل من مادة الى أخرى على حسب ميله . وهذه الحرية تأتي بنتائج مذهشة .

وهناك شرطان أساسيان لنجاح هذه الطريقة وأولهما يتعلق بتنظيم المدرسة والفصول . ففي مدارسنا الأولية توجد الآن فصول يشرف عليها مدرس واحد يدرس لهم جميع المواد الدراسية ويقضى التلميذ كل وقته في غرفة واحدة حتى ينتقل الى فصل أرق له غرفة أخرى . أما في طريقة دالتون فالفصول تحول الى معامل يخصص كل معمل منها لمادة واحدة من المواد الدراسية ويجهز بكل ما تحتاجه تلك المادة من الكتب والخراطيم . فيكون لكل من الحساب ، والجغرافية ، والتاريخ ، والانشاء ، والنحو والهجاء ، والتاريخ الطبيعي ... الخ ، معمل وعلى رأس كل معمل من تلك المعامل مدرس يتخصص في المادة . وبذلك يتيسر للأطفال أن ينتقلوا من حجرة الى أخرى كما يروق لهم في نهاية كل حصّة وهم يجدون أني ذهبوا من يساعدهم فيما يصادفهم من الصعوبات ، ويلاحظ مدى تقدمهم في كل مادة .

أما الشرط الثاني فهو أن كل تلميذ يعطى في أول كل عام منهاجاً قسم فيه العمل المطلوب منه الى أقسام مفصلة . فبدل أن يوضع مقرر السنة في سطور قليلة كما هو متبع في المناهج المعتادة ، يقسم هذا المقرر الى أقسام يشتمل كل قسم منها على عمل نصف السنة أو على عمل شهر بل قد يكون التقسيم أحياناً الى مقررات أسبوع فأسبوع أو حصّة فخصّة . وبذلك يرى الطفل أمامه عمل السنة ظلها واضحاً مرتباً ، وقد حددت له المراحل التي يتعين عليه أن يجتازها بالترتيب ، فليس له شيء من الحرية في اختيار السبل التي يسلكها ، ولكنه يُعطى الحرية ليقطع كل طريق أمامه — وأمامه بالطبع طرق بعدد المواد الدراسية — بالسرعة الملائمة له . أما المدرس فيلاحظ من سجل كل تلميذ مبلغ ما وصل اليه ، ويستحثه كلما وجده ابطأ كثيراً في مادة خاصة .

ونتايج هذا حسنة . إذ يلذ للأطفال الاستمتاع بالحرية التي منحوها ويشعرون بالمسئولية الملقاة على عاتقهم ، والمدرس يرتاح للتخصص في مادة واحدة لأن ذلك يساعده على إتقانها : ولكن يجب ألا نغفل أن هناك خطرا في هذه الطريقة التي تحمل في ظاهرها سمات الثورة . وهو أن قيمتها توقف على قيمة المنهج الذي يعلم بها . فإذا كانت المناهج التي تعطى للتلاميذ مجرد قوائم تحتوي على الحقائق التي يتعين عليهم حفظها ، فإن الطريقة في حد ذاتها لا تجعل من المدارس التي تستعملها مدارس حديثة . أما إذا أعطى التلاميذ مشا كل يتطلب حلها تفكيرا حقيقيا فإنها تكون حينئذ طريقة عجيبة .

## المحاضرة الرابعة

### وظيفة الامتحانات

سيكون موضوع اليوم البحث في وظيفة الامتحانات ومهمتها .  
لقد اختلفت وظيفة الامتحانات باختلاف العصور ومراحل التربية .  
وسأحاول أن أبين لكم فيما يلي أن الناس كانوا ينظرون الى مشكلة الامتحانات من وجهة نظر جديدة في كل مرحلة هامة من مراحل تاريخ التربية . وإذا كان الأمر كذلك فلا داعي للدهشة والاستغراب اذا ما طمحت المدارس الحديثة الآن في أن تحدد هي الأخرى هذه المشكلة وتضمها في وضع جديد ملائم لغاياتها ومبادئها . وسأوضح أقوالى في هذه المحاضرة بأمثال استقيتها من أحوال التربية في الغرب لا من البلاد الشرقية ، على أنى واقع من أن الذين توفروا منكم على دراسة تاريخ مراكز التعليم في الشرق لن يلاقوا صعوبة ما في أن يجدوا أمثالا تشبه ما سأذكره لكم .

تعملون أن نشأة نظم التربية في الغرب ترجع الى أصول شتى ، وقد اعتدنا أن نقسم معاهد التربية عندنا بوجه عام الى مدارس ابتدائية وثانوية وعالية (جامعات) وكل نوع من هذه الأنواع يرجع في نشأته الى عصر خاص . وأقدم الثلاثة كما تعرفون هي الجامعات ، فنشأتها ترجع الى القرون الوسطى التي فيها نشأ الأزهر مدرستكم الشهيرة . وأنا لنلمس في جامعاتنا الغربية أثر النظم الاسلامية فيها واضحاً كل الوضوح لما كان لابن رشد الذي نسميه عندنا (Averroes) من الأثر في الجامعات الإيطالية المختلفة في أواخر القرون الوسطى لدليل واضح على ما كان للاسلام من فضل على الجامعات الغربية .

كان للامتحانات في القرون الوسطى صبغة خاصة تتفق كل الاتفاق مع طبيعة الجامعات ودائرة أعمالها . وكلمة جامعة اللاتينية (Universitas) لا تشير بحال من الأحوال الى تلك العلوم والمعارف الجامعة لكل شيء التي يتسنى للطالب أن يحصلها فيها ، كما سبق الى وهم الكثيرين ، ولكنها تدل على معنى آخر أبسط من ذلك وأكثر تواضعاً . فهي في الأصل لا تدل إلا على ما نسميه نحن الآن "هيئة" أو جماعة أو نقابة . وكان الغرض من تكوين هذه الهيئة أن تضم شمل مدرسي كل معهد من هذه المعاهد بقصد الدفاع عما لهم من الحقوق والامتيازات الخاصة التي كانت تدون كتابة في المرسوم الذي كان يصدر باعتمادها والذي كان يشمل أيضاً الواجبات والتكاليف التي تفرض على هؤلاء المدرسين .

وكلمة "شيخ" أو رئيس (Rector) كانت تستعمل في ذلك الوقت للدلالة على رئاسة أية طائفة من الطوائف الكثيرة سواء كانت طائفة خبازين أو حجازين أو أية طائفة أخرى من أصحاب الحرف والصناعات .

وكذلك كان لطائفة المدرسين أيضا رئيسهم أو شيخهم . وكما كان أعضاء كل طائفة من الصناع والمحترفين ينقسمون الى ثلاث مراتب أو درجات : ” صبيان “ و ” صناع “ و ” معلمين اسطوات “ فكذلك صار في كل جامعة ثلاث درجات معروفة لكم الآن كل المعرفة وهي ” البكالريا ، والليسانس ، والاستاذية أو الدكتوراه “ وما كان لأحد أن يعد معلما في مهنته من غير أن يجوز لذلك امتحانا خاصا ؛ يختلف بالطبع باختلاف المهنة . ومن شاء أن يشتغل بمهنة التدريس كان عليه كذلك أن يجتاز امتحانا في هذا التعليم وصناعته بحسب عادات ذلك الوقت ومألوفه . وهذا هو المعنى لكلمة ” رسالة “ التي كان على الطالب أن يقدمها ويقف مدافعا عنها بأدلة وبراهين مأخوذة من آراء النقاة المعترف بهم من العلماء قبل أن يقال عنه أنه أصبح أهلا للاشتغال بمهنة التدريس . فهذا الامتحان هو اختبار للمهارة الخاصة التي حصل عليها الطالب في فنه ، فهو امتحان عملي كما نسميه الآن مثل تلك الأمتحانات التي تعقد عندنا في كليات الطب للتأكد من أن الطالب صار قادرا على تشخيص المرض ووصف العلاج الملائم له . واني لا أرى أن يوما سيأتى علينا نستغنى فيه عن الامتحانات ذات الصبغة العملية هذه لكل من يريد أن يشتغل بمهنة من تلك المهن التي نرى وجوب أن تكون منظمة .

أما المدارس الأوروبية الثانوية سواء أكانت مما يطلق عليه اسم ” جمناز “ أو ” ليسيه “ أو ” كليج “ فلها أصل آخر يختلف كل الاختلاف عن أصل الجامعات . فهي من ثمرات عصر النهضة تلك الحركة الفكرية العامة التي نصبت للتربية في مدائن ايطاليا وهولنده وفرنسا وألمانيا غرضا جديدا : هو دراسة آداب الإغريق والرومان وفصاحتهم وأشعارهم . فللوصول الى هذا الغرض الجديد كل الجدة كان لا مناص من انشاء معاهد جديدة تعنى

بتدريس اللغات القديمة في اصولها — تلك اللغات التي كانت في ا مضى أساسا للعلم والبحث كاللغة العبرية والإغريقية واللاتينية . وقد نظمت هذه المدارس من البداية على أسلوب مستحدث عده الناس في القرن السادس عشر ثوريا في شكله ومحتوياته . والجديد في تنظيم هذه المدارس هو تقسيم التلاميذ الى فرق وفصول لكل منها خاص متدرج محدود ، أما قبل ذلك فكان التلاميذ في المدارس الابتدائية ( أن كانت ) والطلبة في الجامعات يجلسون معا المبتدئ منهم والمتقدم ويدرسون أو يعملون عملا واحدا بعينه يختار منه كل طالب ما يراه مناسباً لمقدرته وقوته وكانت النتيجة مادة ضئيلة كل الضالة .

أما وقد أصبح الغرض من التعليم في هذه المدارس واضحا محدودا وهو تعليم الكتابة والتحرير باللغات القديمة مع مراعاة الدقة والرشاقة في الأسلوب فقد صار من الميسور تحديد المراحل التي توصل الى هذا الغرض . وفعلا حددت كل مرحلة بسنة . وأول من طبق هذا النظام واتخذ منهاجا متدرجا وقسم المدرسة الى فصول وفرق كان الألماني شترم ( Sturm ) في جنتاز مدينة ستراسبورج . فتلك لا شك خطوة الى الامام في سبيل تنظيم المدرسة وطرق التدريس فيها وقد نقل " كالفن " ( Calvin ) هذا النظام الى مدينة جنيف سنة ١٥٥٩ ومنها انتشر في أوروبا كلها حتى أنه لم يمض القرن السادس عشر حتى سارت عليه مدارس اليسوعيين المنتشرة في كل مكان .

وهذه الخطوة الجديدة تضمنت شكلا آخر من أشكال الامتحانات ؛ ففي آخر كل سنة كانت تمقد حفلة كبيرة يسمونها حفلة الانتقال ( Promotions ) تعلن فيها أسماء الطلبة الذين تقرر نقلهم من فرقة الى أخرى أعلا منها : أي

الطلبة الذين صاروا أهلا لأن يخطوا خطوة جديدة في سبيل الوصول الى الغرض الهائى وكان المعتاد فى مدينة ستراسبورج أن يسمح للطالب الذى لم ينقل الى فرقة أعلى ويرى نفسه مظلوما أن يتحدى زملاءه الآخرين الذين كانوا أسعد منه حظا ويوجه اليهم أسئلة حتى يقتنع بأنهم حقاً أولى منه بمواصلة الدراسة .

ولقد أدخلت الآن دراسة اللغات الحديثة فى مناهجنا ولا يخفى أن طبيعة التمرينات الكثيرة من انشاء وشرح وغيرهما التى تستلزمها دراسة اللغات لا تختلف فى كثير عن تلك التمرينات التى كانت متبعة فى مدارس تلك العصور . ولا تزال مدارسنا اليوم تجد فى هذه التمرينات مجالاً لاختبارات دقيقة تبين لنا الى أى حد حق الطالب اللغة . فهذه التمرينات يمكن أن تعد هى أيضاً اختبارات للمهارة التى حصل عليها الطالب .

فالامتحانات فى المدارس الثانوية وفى الجامعات كانت إذن امتحانات مهارة .

أما المدرسة الابتدائية فقد نشأت نتيجة الحركة التى قامت للطالبة بتعليم أفراد الشعب — تلك الحركة المقرونة باسم باستالترى وبمبادئ الثورة الفرنسية الكبرى . والامتحانات فى المدارس الابتدائية تختلف كل الاختلاف عما رأيناه فى المدارس الثانوية وفى الجامعات . فقد كانت "زيارات" تقوم بها لجنة المدارس البلدية بشكل رائع مرة أو اثنتين فى العام لمدة أسبوع أو أسبوعين لكل فصل من فصول المدرسة على التوالى . ولم يكن الغرض من هذه الزيارات مقصوراً على اختبار التلاميذ بل كانت ترمى فى الغالب الى التفتيش على المدرس نفسه . فعقب كل امتحان كانت اللجنة تجمع أمامها كل مدرسى المدرسة ثم تدعو كلا منهم على حدة لتجاذبه مدحاً وثناءً أو لوماً وتعنيفاً بحسب ما تدل عليه نتائج أعماله .



وقد استمرت الامتحانات السنوية هذه في مدارس الأرياف بحري في سويسرة على هذا النظام مع بعض تعديل فيه الى عصرنا الحاضر. وكمن مرة احتجت جمعيات المدرسين على هذه الطريقة في الامتحان التي لا تسمح بحكم عادل لا على المدرس ولا على أعمال التلاميذ .

ولقد كان عصر باستالترى كما تعلمون هو العصر الذي قام فيه لانكستر بايجاد نظام التعليم التبادلى أو نظام العرفاء ، وقد كانت الامتحانات في المدارس التي تدير على هذا النظام معتبرة جزء من عمل المدرسة اليومى ؛ فلم تكن تعقد كل سنة في حفلة رافعة . فالتلميذ كان يحصل على المهارة المطلوبة في كل مادة من مواد المنهج — ولم تكن المناهج تشمل غير القراءة والكتابة والحساب — عن طريق نظام معين محدود وتمريعات محدودة كذلك. وكان التلاميذ يتقنون باستمرار من "فصل" الى آخر أو كانوا كلهم مجموعين في حجرة واحدة فسيحة، كان لانكستر (Lancaster) واضع هذا النظام يطمح أن يحشد فيها ما يقرب من الألف تلميذ يتلقون الدروس على يد مدرس واحد . ان ما يتطلبه هذا النظام من خطوات محدودة متدرجة ومرتبطة ترتيبا دقيقا ، ومن عناية بالعمل الفردى ، واهتمام بعمل الاحصائيات المفصلة ليدكرنا كله ببعض مظاهر طريقة وينسكا الحديثة ولكن النتيجة يمكن أن يراها أى انسان فى أى وقت من أوقات السنة . على أن المنهج الذى اتبعته هذه المدارس كان على أشد ما يكون من الضيق والقصور ولذا لم يكن ثمت بد من أن يلحقها الفشل . فطريقها آلية الى حد كبير ، ومع ذلك فانا رأيناها ناجحة كل النجاح فى مدينة فرايبورج على يد مرب قدير مثل الأب جيرار الذى نفث فيها روحا جديدة من روحه هو .

لم نشر فى هذه النظرة العجلى الى نوع خاص من الامتحانات نشأ فى بداية ظهور معاهدنا الحديثة — تلك الامتحانات التى تشغل بال كل من الآباء

والمدرسين والتلاميذ جميعا اذ هي التى تفتح أمام الطالب الناجح أبواب الجامعات والمدارس المهنية المختلفة — وأقصد بها امتحان البكالوريا أو ما يوازيها من الامتحانات الأخرى . لم تكن هذه الامتحانات نتيجة لحركة من حركات التربية الكبرى كما أنها لم تكن فى نشأتها متصلة بنهضة من النهضات . وإنما يرجع أصلها الى نابليون والى ميله الشديد الى التنظيم والادارة .

ولقد جعلت هذه الامتحانات للقرن التاسع عشر مميزات جديدة . فلم تكن نسمع من قبل أن عدم الحصول على شهادات مدرسية قد وقف عقبة فى سبيل رجل ما تمنعه عن التقدم فى حياته الأدبية أو العلمية والاجتماعية . أما الآن فقد صارت الامتحانات كما تعلمون أساسا من الأسس التى تقوم عليها الحياة السياسية فى الوقت الحاضر . ولا غرو اذن أن يقوم فى بعض البلاد رجال يحولون هذا النظام ويوجهون اليه سهام النقد والتجريح . وجماعة التربية الحديثة نفسها لم تقصر فى ذلك فقد قامت بعمل بحث مستفيض فى موضوع الامتحانات . ولقد تكونت لهذا الغرض نفسه أثناء انعقاد المؤتمر الدولى فى ايسنبورن بالانجلترا (Eastbourne) سنة ١٩٣١ لجنة تابعة لجامعة كارنيجى ننظر أن تكون أعمالها ثمرة وتنتائج جهودها قيمة . فقد ظلت هذه اللجنة قائمة بمباحث تجريبية مدة السنوات الثلاث الأخيرة فى انجلترا واسكتلنده وفرنسا وألمانيا ومويسره وينظر لنشر نتائج أبحاثها فى الأشهر المقبلة ولقد بدا فى سويسرة من سنوات مضت ميل واضح إلى القليل من أهمية الامتحانات المدرسية أو الى الغائها دفعة واحدة . فبدلا من امتحانات القبول يقضى الطالب مدة تحت الاختبار ؛ وبدلا من عمل امتحانات للانتقال وامتحانات نهائية يكفى فى ذلك برأى هيئة المدرسين وتقديرها لأعمال الطالب ولم تعد الآن فى كثير من مدن سويسره امتحانات سنوية لتلاميذ المدارس الأولية . أما الامتحان الذى يوازي امتحان البكالوريا فلا يزال معمولاً به فى المدارس

الثانوية ، على أن العمل المدرسى أصبح له فى نجاح الطالب أو رسوبه أثر أكبر مما لتأثير الامتحانات الشفهية والتحريرية ، لأننا أصبحنا نرى أن هذه الامتحانات تترك الباب مفتوحا لعوامل المصادفات والحظ .

ولقد نجحت الحركة التى قامت فى ألمانيا لتغيير امتحان البكالوريا كل النجاح بعد أن نشر المأسوف عليه الدكتور بكر (Becker) وزير المعارف فى بروسيا (ويجدر بى أن أذكر أنه حجة فى الثقافة الإسلامية) القواعد التى على أساسها نظمت المدارس الثانوية والعالية فى بلاده بشكل ، خيرا ما نقوله فيه أنه يتمشى مع مبادئ التربية الحديثة وأساليبها . فنحن الشهادة البكالوريا صار فى أيدي المدارس نفسها ، تعطى لا على أساس الامتحان ، ولا على أساس الدرجات التى يحصل عليها التلميذ ، وإنما على أساس تصوير حالة الطالب النفسية تصويرا يبين ما لديه من صفات عقلية بارزة . وكان التلميذ طول مدته الدراسية يجد كل تشجيع على الاطلاع والبحث الفردى المستقل فى الموضوعات التى يراها تتفق وميوله الخاصة والتى تعين على ترقية الترقية المتسقة الصحيحة . فهذه الشهادة النوعية تختلف كل الاختلاف عن كشف الدرجات الكلى المعروف . ولا يخفى على أحد أنها أكثر ملاءمة لأغراض التربية الحديثة ومراميها .

وقد أصبحت الامتحانات الآن ، بصرف النظر عن المبادئ الحديثة فى التربية ، موضعا لانتقادات معينة محدودة . فلنتظر فى هذه الانتقادات من ناحيتها الفنية .

## المحاضرة الخامسة

توجه الآن انتقادات كثيرة الى نظام الامتحانات المألوفة . وهى انتقادات ليست كلها صادرة عن الطلبة الراسين وحدهم ، كما أنها ليست مقصورة على وجهة نظر واحدة ، بل تناولت الامتحانات من وجهات مختلفة . ولننظر الآن أولا فيما يقال ضد فكرة الامتحانات نفسها ، ثم ضد النظم المألوفة لتقدير الدرجات وضد طريقة استخدام نتائج الامتحانات :

١ — سأقتصر فيما يختص بفكرة الامتحانات على بضع كلمات معروفة لكم وليس فيها أى تدليل فى خاص . ليس من الانصاف فى شئ أن نحكم على قدرة انسان ما ، أو على علمه أو مهارته من نتيجة إجابته عن سؤال واحد أو بضع أسئلة توجه اليه . ومعلوم أن للحظ دخلا فى الامتحانات — والحظ يقيض كل تقدير صحيح — فان عوامل كثيرة عرضية كالمرض والتعب وحرارة الجو والخوف الطارئ قد تفسد على المرء أثناء الامتحان عمله وانتاجه من غير أن تضعف قدرته العقلية ضعفا دائما ؛ وعلى ذلك تكون نتائج الامتحانات مضللة ، وانها ليؤسف لها فى الواقع من أية وجهة نظرنا اليها .

فن الوجهة الجسمية : تؤدي الجهود التى يبذلها الطالب فى الاستظهار والتحصيل قبل الامتحان الى ارهاقه واتلاف أعصابه . وليس من المبالغة فى شئ أن نقول أن كثيرين من الشبان فى بعض البلاد قد أضروا بجهازهم العصبي ضررا بليغا أثناء دراستهم فى الكليات المختلفة حتى أن نجاحهم فى

الامتحان ليتركهم عاجزين كل المعجز عن القيام بأى عمل قيم فى حياتهم  
فيا بعد .

ومن الوجهة الخلقية : لا نستطيع بحال من الأحوال أن ننقض النظر عن  
مساوئ نظام من شأنه أن يحرض باستمرار على الغش وعدم الأمانة . فن  
دعوات المسيحيين لربهم أن يقيهم شر المحنة . ونظام الامتحانات عندنا  
يحرم الاطفال الاستفادة من هذه الدعوة . فلا العقاب ولا النصيح ، ولا  
القسم بالشرف يعين أبناءنا على الاستمسك بالأمانة والصدق مثلما يعينهم  
عليه الفاء بعض الامتحانات والقضاء عليها . إن المنافسة التى تستثيرها  
الامتحانات فى نفوس الطلاب قد تبدو لأول وهلة شيئاً مستحباً ولكننا  
سوف نبين فى حديثنا الأخير الخطر الكامن فى أكثر الامتحانات شيوعاً  
وأسهلها استعمالاً لذلك - الخطر الذى يهدد قيام المثل الأعلى الصحيح فى التربية .

٢ - تقدر نتائج أكثر الامتحانات بدرجات كمية فيستعمل لذلك  
مقياس محصور بين الصفر وبين النهاية العظمى . وعلى الممتحن أن يحدد  
على هذا المقياس الرقم الذى يراه يمثل قيمة عمل الطالب . بذلك ندعى نحن  
أننا نقيس عمل هذا الطالب ونقدره قدره الصحيح بشكل موضوعى فى حين  
أن الخبرة الطويلة التى تؤيدها التجارب المنظمة تدل على أن ذلك كله ليس  
بصحيح . فكل مقياس موضوعى - كالذى نقرؤه على المتر أو على أى أداة  
أخرى للقياس أو الوزن عندما نقصد تعيين طول شئ أو وزنه يمتاز بالحقيقة  
الآتية : إن نتيجة القياس أو الوزن تكون واحدة ثابتة لا تتغير فى كل  
الظروف وفى كل مرة يقوم فيها الباحث نفسه بالقياس أو الوزن أو يقوم  
به غيره من أمثاله المدرسين . ولكن الأمر ليس كذلك فى تقدير درجات  
الامتحان . ففى بحث عمل حديثنا فى فرنسا أعطى أثنان من أعضاء الامتحان

الاكفاء لورقة معينة درجتين مختلفتين كل الاختلاف. فقد أعطاهما أحدهما ١٨ درجة من مائة وأعطاهما الآخر ٨٠ درجة. فالأداة التي تنشأ عنها نتائج تتباين الى هذا الحد ليست أداة صالحة .

وليس المتحنون وحدهم هم الذين يقع عليهم اللوم. فقد يكونون من ذوى الضمائر الحية ، ومن أصحاب الخبرة والدربة الطويلة ولكن العمل الذى يكلفونه هو فى نفسه عمل مستحيل . فقبل أن نستعمل مقياسا ما يجب أن نستوثق أولا من عدد الدرجات المختلفة التى يستطيع الخبير المتمرن أن يميزها فيه . ولكنا فى الواقع لا نجسم أنفسنا مؤنة الفصل فى ذلك مقدما بأن نختار مدى المقياس الذى ننوى استخدامه فى تقدير عمل الطالب . فهل هو يجب أن يكون من ١-١٠٠ ، أو من ١-٢٠ ، أو من ١-١٠ ، أو من ١-٦ أو من ١-٤ . ومع ذلك فقد كان من أول الحقائق التى توصل اليها اليها علم النفس الفيزيقي من سبعين سنة مضت ؛ إن عقلنا البشرى لا يستطيع أن يميز سوى عدد معين من درجات شدة الضوء فى المدركات البصرية ، أو من الشدة أو الدرجة فى الأصوات ، أو من الثقل والوزن ، أو من درجات الحرارة أو غير ذلك . كما توصل ذلك العلم نفسه أيضا الى إيجاد وصيد معين يفصل كل درجة من درجات هذه الصفات عن الدرجة التى قبلها . وفى حين أن سلسلة المقاييس الكمية التى تستعمل فى تقدير المنبهات المادية لا احساس معين كشدة الضوء مثلا تكون مستمرة موصولة بالتقديرات النوعية للاحاساسات المقابلة لها ليست كذلك ، بل ان قدرتنا على التمييز بينها محدودة كلا الحد بما لجهازنا العصبي من قدرة واستعداد .

وما كان صحيحا فيما يتعلق باحاساساتنا فهو صحيح أيضا فيما يتعلق بالتأثرات المختلفة المعقدة التى تنشأ عنها أحكامنا على الشيء بأنه قبيح أو جميل

حسن أو ردىء ؛ إنا لا نستطيع أن نقيس مقدار ما فى الخط من حسن أو ما فى موضوع انشائى أو ما فى شكل من أشكال الرسم من كمال وجمال كما نقيس حجم الصفحات المكتوب فيها أو المرسوم عليها . نعم إنا نقدر أن نميز عدة درجات معينة من الجودة ونرتبها ترتيبا خاصا ، ولكنا إذا أردنا أن تصادف أحكامنا وتقديراتنا موافقة إجماعية عامة من الناس كلهم ( وهذا هو الشرط فى كل حكم يمكن أن يعتمد عليه ) كان لا مناص لنا من أن نرضى بتقدير تقريبي . فربما كانت كلمات مثل "حسن ، ردىء ، مشكوك فيه — أو حسن جدا ، حسن ، مشكوك فيه — أو ردىء ، ردىء جدا ، هى كل ما نستطيع أن نحكم به ونحن على شئ من الثقة واطمئنان النفس . ولكن أفى هذا من الكفاية ما يسد مطالب غالبية امتحاناتنا ويرضيها ؟

لقد سارت بعض الكليات عندنا فى امتحاناتها على عادة قديمة نرى أن الاعتراضات عليها أقل من الاعتراضات على معظم الطرق لاحتوائية الأخرى . فكل امتحان كانت تقدره لجنة من المحلفين مع كل منهم كرتان واحدة بيضاء والأخرى سوداء . ويعد الطالب ناجحا إذا كان عدد ما حصل عليه من الكرات البيضاء يزيد على ما حصل عليه من الكرات السوداء .

٣ — ومما يزيد الأمر سوءا على سؤئه الطريقة التى نتبعها فى استخدام هذه الدرجات . فإنا نضيف الدرجات التى حصل عليها الطالب فى كل مادة من المواد ونستخرج متوسطها الحساى فافرضين أن ذلك لمتوسط يمثل القيمة الحقيقية النهائية لعمل الطالب شيلا صحيحا . فإذا كان للأرقام التى نستخدمها فى التقدير أى معنى فإنها إنما تدل على أوصاف نسبية ، فرقم ١ يدل على المرتبة الأولى من الجودة ورقم ٢ يدل على المرتبة الثانية ، وهكذا ؛ أو بالعكس ، فقد يمكن أن يصطلح على أن رقم ١ أو صفري يدل على أدنى المراتب ورقم ١٠ و ١

أو ٢٠ يدل على أرقاها . أى أن الأرقام هذه إنما تدل على الترتيب لا على الكم والمقدار . ومن المعروف أن الأرقام التى تدل على ترتيب لا تجمع ولا تقسم . فالحصان الذى من المرتبة الثانية لا يساوى نصف حصان من المرتبة الأولى وإن أضفنا المرتبة الأولى فى القراءة مثلا إلى المرتبة الثانية فى الخط ، والمرتبة الثالثة فى الإملاء واستنتجنا من ذلك كله أن عمل التلميذ يقع فى المرتبة الثانية كان ذلك امتتاجا من السخافة بمكان . فهو خلط كبير يؤخذ عليه تلميذ السنة الثانية الدراسية . ومع ذلك فقد كان هذا ما جرى عليه كثيرون من نظار المدارس ومن بينهم من يعدون من المهرة فى علوم الرياضة . ولست أظن أنه يوجد أى وجه للدفاع عن هذه الطريقة فى حساب المتوسطات والمجموعات فى الدرجات المدرسية ، لما علينا بعد هذا إلا أن نهملها الإهمال كله .

وفضلا عن ذلك فانا لنقع فى خطأ أكبر من ذلك وأشنع . إذ أنا نحسب ترتيب التلميذ على أساس مجموع هذه الأعداد التى هى نفسها تدل على ترتيب . ثم نجعل لترتيب التلميذ هذا أهمية نبالغ فيها الى حد كبير ناسين أن الفروق فى القيمة لا يمكن أن تقدر تقديرا صحيحا بواسطة ترتيب ما ففى قياس صفة من الصفات فى مجموعة من أشخاص غير متقين قصدا لانجد سوى فرق ضئيل جدا بين الأفراد القريبين من الوسط . ففى فصل به أربعون تلميذا يحتمل جدا ان يكون الفرق بين الخامس والأول أكبر بكثير من الفرق بين العاشر والثلاثين . وهذا صحيح سواء أرتبنا التلاميذ بحسب ما لديهم من الذكاء أم رتبناهم بحسب الطول أو الوزن . وإذا صرفنا النظر عما قد نرى اليه من اختيار بعض الأفراد لأغراض خاصة فالترتيب المدرسى لا يدل بحال من الأحوال على مقدار الفروق التى بين تلميذ وآخر . والواجب إذن العدول عن عمل هذا الترتيب عدولا تاما فالمتوسط الذى يبنى عليه عادة غير صحيح .



وإذا كان للامتحانات والدرجات من العيوب والمضار ما رأينا فأى علاج أو بديل لها يمكن أن نقترحه ليحل محلها ؟

أولا — لعلاج تقدير الدرجات المبني على اختبار واحد فقط ، مما يجعله معرضا لظروف الحظ والمصادفة ، يجب أن نعني بأقامة حكمتنا وتقديرنا : على عدة أعمال لا على عمل واحد . ويجب أن نذكر أنه إذا كانت هناك عوامل خارجية تقلل من قدرة التلميذ أثناء إجابته في الامتحان فمن النادر أن يوجد حادث عارض يرفع من قيمة عمله في الامتحان الى حد غير معقول فإذا صرفنا النظر عن الغش ، وجب أن نأخذ بأفضل عمل يعمل به التلميذ وأحسنه ( لا متوسط العمل الذي لا يدل على شيء ) ونجعله أساسا لتقدير قدرته .

ثانيا — بما أن التقديرات النوعية — أى التى تعنى بذكر نوع العمل من حيث الجودة والرداءة — تكون أقرب من غيرها تمثيلا للواقع فهى إذا أقل تضليلا من التقديرات الأخرى المبنية على درجات عديدة . فضلا عن ذلك فلها ميزة أخرى فهى تضطر المدرس الى تحليل الأثر الذى يتركه التلميذ في نفسه ليتعرف الصالح والسيء في عمله المدرسي الذى هو بصدد تقديره . وإن التلاميذ أنفسهم كثيرا ما يضلّهم الترتيب العددي ، فلنمنعهم إذن تقديرات نوعية لأعمالهم لا مجرد درجات فقط . وإذا كان نظام المدرسة يستلزم درجات وأرقاما نخير لنا أن نستوثق أولا من موضوعية المقياس الذى نستخدمه بأن "نقن" درجاتنا . ونجعل لها معيارا خاصا ثابتا ونربط كلا منها بدرجة معينة محدودة من درجات العمل . وإنه لمن الأمور المستحسنة أن يحاول المدرس إيجاد معيار أو مقياس خاص لموضوعات الإنشاء مثلا يمكنه أن يضاهي في أية لحظة إنشاء الموضوع الذى يراد تقدير درجاته بالموضوعات الأخرى التى سبق أن قدر درجاتها بحسب هذا المعيار

فذلك يقلل كثيرا من المضار التي تنشأ عما قد يلحق المدرس من تعب أو عن حالته الوجدانية الوقتية .

أما العلاج الصحيح الذي أراه فهو إحلال الاختبارات أو المقاييس الدراسية محل التقديرات الذاتية . إن مجال الحديث هنا لا يتسع لأن أخبركم عن الحركة الكبرى في المقاييس المدرسية التي نشأت عن أعمال الفرد بينه العالم الفرنسى والتي اتسعت وترقت على يد ثرنديك وتلاميذه في الولايات المتحدة وعلى يد سيريل برت وبالارد في بلاد الانجليز . وعلى ذلك فسأقتصر هنا على نظام واحد من نظم تقدير الدرجات رأيت في مدرسة بمدينة برشلونة وقد وصف المقياس ناظر المدرسة السنيور الكسندر جالى بالتفصيل وبشكل رائع في كتاب له باللغة القطالونية اسمه قياس العمل الدراسي .

تقوم طريقة جالى على أساس تقدير نسبة ذكاء التلميذ ( عمر التلميذ العقلى كما بينه مقياس بينيه ميمون مقسوما على عمره الزمنى ، ولكن نسبة الذكاء هذه يتمها ما يسمى نسبة الانتاج ) عمر التلميذ الدراسي مقبسا بأعماله المدرسية ومقسوما على عمره العقلى ) .

ولكن ما المقصود بالعمر الدراسي هذا ؟ إنه أمر بسيط معروف كل المعرفة لجميع المدرسين قد أحكم كل الاحكام حتى أصبح استخدامه في القياس الموضوعى الدقيق ممكنا . من المعلوم أن الأطفال يختلفون من حيث الذكاء ، ولكننا إذا اعتبرنا الطفل العادى ( الذى تبلغ نسبة ذكائه حول مائة ) فليس من العسير أن نتوصل الى طريقة موضوعية تبين لنا سير التلميذ وتقدمه في المدرسة من سنة الى أخرى في أنواع المهارة الضرورية التي تعد الجزء الأساسى في منهاج المدارس الأولية . فن المعروف لنا في جنيف مثلا أن الولد العادى الذى يبلغ من العمر ثمانى سنوات يطالع

بسرعة ٦٤ كلمة في الدقيقة (هذا الرقم هو الرقم الأوسط . رقم الطفل الذي يأتي في منتصف الطريق بين أسرع الأطفال قراءة وبين أبطئهم فيها) والطفل الذي يبلغ من العمر تسع سنين يطالع ٨٥ كلمة في الدقيقة الواحدة في حين أن التلميذ الذي عمره عشر سنين يطالع بسرعة ١١٣ كلمة وهكذا .

فهذه الزيادة تمثل ترقى المهارة التي اكتسبها التلميذ تدريجيا .

كذلك الحال في الهجاء . فانا نستطيع أن نحسب لكل سن النسبة المئوية الوسطى للأغلاط التي يقع فيها عندما يكتب من تلقاء نفسه موضوعا إنشائيا يعرف مادته تمام المعرفة ويكون مهتما به كل الاهتمام .

وكذلك الحال في الحساب أيضا فيمكننا أن نعتبر عدد المسائل التي يحلها التلميذ حلا صحيحا في وقت معين ... وهكذا .

وقد تمكن جالبي من إيجاد المعايير ( الدرجات الوسطى ) للتلميذ العادي في كل سن لعدة مواد دراسية حتى إنه يستطيع الآن أن يعرف في لحظة واحدة مرتبة عمل التلميذ من هذا المقياس المبني على الأعمار الدراسية . وتتخذ الوثائق المدرسية التي رأيتموها مستعملة في هذه المدرسة بواسطة المدرسين العاديين لا بواسطة سيكولوجي خاص الشكل الآتي :



فالخطوط الرأسية السمكية تمثل مدى التحصيل الدراسي الذي يتناسب مع عمر التلميذ العقلي والخطوط الخفيفة الموازية لها تين شهورا دراسية

زادها التلميذ على المستوى العادى أو نقصها عنه . وهكذا يتمكن التلميذ أو الوالد أو المدرس من أن يرى بنظرة واحدة فى أى النواحي يكون الطفل ضعيفا وفى أى النواحي يكون بارعا . فمن الشكل السابق نفهم أن التلميذ فى ثلث السنة الأولى متأخر عن المستوى الموافق لعمره العقلى بشهر واحد فى القراءة وبخمس شهور فى الكتابة وبثلاثة أشهر فى الهجاء وبشهرين فى الحساب . وفى ثلث السنة الثانى أصبح فى المستوى اللائق بعمره العقلى فى القراءة والهجاء ومتأخرا عنه بشهرين فى الكتابة وبشهر واحد فى الحساب . وفى الثلث الأخير صار متقدما بشهرين فى القراءة وبشهر واحد فى كل من الهجاء والحساب وفى المستوى الملائم لعمره العقلى تماما فى الكتابة .

إن هذه الطريقة تستلزم تحليلا دقيقا لمنهج الدراسة وللتحصيل العقلى لكل تلميذ فى الفصول المختلفة . ولقد سبق أن أشرنا إلى تحليل كهذا يتخذ أساسا فى طريقة ونيثكا ، وفى طريقة دالتون على أنه ليس فى هذا النظام ما يستلزم قصر استعماله على المدارس التى تسيير على مبادئ التربية الحديثة دون المدارس الأخرى .

وسنعود فى محاضرتنا الأخيرة إلى هذه المبادئ لكى نبين كيف أنها تعين الأصول والقواعد التى نبحث فى ضوءها مشكلة الامتحانات ويسرنى أن أعلم من بعض الذى سمعوا محاضراتى أن معاييب الامتحانات ومضارها قد عولجت فى بعض المدارس العالية فى مصر باتخاذ مقياس ( أ ب ح د ه ) مثلا بدلا من الأرقام المستعملة فى المدارس الأخرى . وبعدم الاكتفاء بورقة واحدة فى الموضوع الواحد بل وضعت فى امتحاناتها عدة أوراق . وأيضاً بعمل اختبارات مقننة للطالعة الصامتة فى تقدير عمل الطالب فى اللغات .

## المحاضرة السادسة

لقد تحدثت اليكم عن الأبحاث القائمة الآن في موضوع الامتحانات في مختلف البلاد وإذا سمحتم ذكرت لكم شيئا أكثر عنها في سويسرة ، لا سيما وإن ما سأعرضه عليكم من المعلومات التي لم تنشر من قبل يمهّد لي السبيل للوصول إلى النقطة التي أود أن أجعلها موضع العناية في ختام هذه المحادثات .

كان عندنا في سويسرة نظام شديد من نظم الامتحانات لبثنا نعمل به نحو ٤٠ سنة من سنة ١٨٩٥ لغاية سنة ١٩١٤ . وهو نظام فريد في بابيه يحتوي تاريخه على حبة نافعة فقد كان يعقد لكل الجنود المقترعين في المواد الدراسية امتحان خاص وإذا كانت الخدمة العسكرية في سويسرة إجبارية كان معنى ذلك أن يتمحن في كل حريف جميع الشبان الذين بلغوا التاسعة عشر من عمرهم لنعرف مدى قدرتهم في القراءة والكتابة والحساب ومقدار ما حصلوه من المعلومات الوطنية . والمقصود بهذه المعلومات جغرافية بلادهم وتاريخها ونظمها السياسية . وقد عمل هذا الامتحان بناء على طلب المشرفين على ترقية تعليم الشعب كما كان لاتحاد المدرسين يد كبرى في إنشائه .

إن سويسرة كما تعرفون دولة تتكون على صغرها من عناصر شتى ، فأهلها يتكلمون أربع لغات مختلفة ويدينون بمذاهب مختلفين من المذاهب المسيحية ، وفيها أقاليم جبلية تختلف الحياة فيها عنها في السهول ، وفيها مدن وفيها بلاد ريفية . وكان مستوى التعليم في كل جزء من أجزاء سويسرة مختلفا عن الآخر ولذا رأى أن نشر الحقائق المختصة بحال التعليم في كل جزء منها يكون له الأثر في تنبيه الجهات المتأخرة ودفعها إلى العمل على الرقي والتقدم . وكان

كثيرون من الناس يرون أن اختبار التلاميذ في المعلومات المدرسية التي حصلوها، مع الزيارات الصحية التي يقوم بها ضباط الفرقة يكونان معا وسيلة صالحة لتعرف مدى ما للدارس الأولية في الجهات المختلفة من أثر في التعليم — في تعليم البنين من السكان على الأقل . وفعلنا أنشئ هذا الامتحان وعمل الترتيب اللازم له بكل عناية ودقة فوضع القائمون بأمره مقياسا خاصا يصبح أن يعد الآن من بين المقاييس الأولى التي ظهرت في تاريخ المقاييس الدراسية وكان هذا المقياس يتكون من أربع طبقات أو مستويات، اختيرت الأعداد الرومانية I و II و III و IV للدلالة عليها ولتذكر الممتحن أنها إنما تدل على درجات من الجودة لا يجوز جمعها بعضها وبعض . وقد عيئت هيئة خاصة من الممتحنين كانت قبل موعد التجنيد السنوى تعقد عدة جلسات تبحث فيها بكل دقة وعناية النظام الذى يجب أن يتبع عند تقدير الدرجات حتى يكون هناك إجماع ظاهر على الدرجات التي تعطى . والواقع أنه لم يكن ثمت مجال كبير من الوجهة الفنية لتقد هذا النظام من الامتحان .

وكان مكتب الإحصاء السويسرى يقوم بنشر النتائج كل سنة على الجمهور . ومع هذا كله فقد وقع القائمون بالامتحان في الخطأ على الرغم من وجود الأعداد الرومانية فجمعوا الطبقات التي حصل عليها الطالب في عمله وحسبوا منها متوسطا ، ثم رتبوا الأقاليم والمقاطعات بحسب هذا المتوسط . ولكن مكتب الإحصاء قد أدرك الخطأ الذى وقع فيه الممتحنون وتنبه إلى ما ينجم عنه من أخطار فقام بوضع نظام آخر جديد فوضع في "قائمة" خاصة كل الشبان الذين حصلوا في الامتحان على أردأ "الطبقات" في أكثر من مادة من المواد الأربع معتبرا إياهم في درجة "ردىء جدا" أو "جهلاء" ، ووضع في "قائمة" أخرى جميع الشبان الذين حصلوا على الطبقة الأولى في أكثر من مادتين دراسيتين معتبرا إياهم في درجة حسن جدا .

ولقد أثار هذا الامتحان اهتماما عاما في طول البلاد وعرضها ولا سيما في الدوائر التعليمية فكان الناس يتناقشون فيه بكل حماسة ونشاط . والحق أنه كانت له فائدة كبيرة فقد نبه الناس ، وجعلهم على العمل لتحسين الأحوال المدرسية ، وعلى العناية بالتفتيش الدقيق على الدراسة ، وعلى الاهتمام بمواظبة التلاميذ عليها . كما جعلهم يهتمون بفتح المدارس التكميلية والفصول الإضافية . ومن جراء هذا كله إنخفضت النسبة المئوية للشبان الحاصلين على درجة ردىء جدا في مدى عشر سنوات من ٢٧٪ إلى ٥٪ في حين أن نسبة الحاصلين على درجة حسن جدا قد ارتفعت من ١٧٪ إلى ٤٠٪ . ومع ذلك كله فقد ألغى هذا الامتحان في بداية الحرب العظمى . ومن هذا الوقت إلى الآن لم يعقد ولن يعقد في سويسرة مرة أخرى . وذلك لأنه في مدة وجوده قد أثار معارضة قوية من الدوائر نفسها التي كانت مؤيدة له من قبل كل التأييد ، كما لقي معارضة من المدرسين المستنيرين ومن نظار المدارس أنفسهم . فكيف حدث ذلك التغير ؟ لأن الطريقة المساوفة في حساب المتوسط وفي عمل الترتيب والإسراف في الاهتمام به قد تسرب من جديد إلى النتائج وجردها مما كان لها من قيمة علمية وذلك على الرغم من تحذير مكتب الإحصاء وتنبيهه . ولكن السبب الرئيسي في إثارة المعارضة لهذا الامتحان أنه كان يعد العقبة الكبرى في سبيل ترقية المدارس التكميلية وتربية المراهقين . نعم أنه قد فتحت مدارس تكميلية في كل مكان ولكن التعليم فيها كان غير ملائم لحاجات الأولاد الذين يعدون للاشتغال بالحياة الاقتصادية زراعية كانت أو صناعية أو تجارية . فاقصر امتحان المقترعين على المواد الأولية الأربعة كان أشبه بكابوس جاثم على كل المدرسين الذين أصبحوا يشعرون أن واجهم الوحيد أن يحصلوا على طبقات أولى لتلاميذهم

وبذلك لم يعد لديهم من الوقت في جداول الدراسة ما يتسع لشيء سوى المراجعة والتكرار فلا عجب إذا قوبل إلغاء هذا الامتحان بالسرور من كل المدرسين .

في هذا درس وعبرة . وإنا لنعرف ذلك على خير وجه إذا ما رجعنا إلى ما ذكرته من بضعة أيام مضت عندما كنت أتكلم في الغرض المزدوج لكل منهاج دراسي ففي كل قطر ، كلما أشاد مصلح من مصلحي التربية بما لأنواع النشاط التلقائي ( التي يقبل عليها الطفل كل الإقبال للملاءمتها لميوله الخاصة ) من أثر في توسيع أفقه العقلي قام اعتراض معين تكاد تكون صيغته واحدة . وهو : "على الرغم من هذا كله ، توجد أشياء ضرورية يجب على كل طفل أن يلم بها . فكيف تعمل المدوسة الحديثة على تعليم الأطفال الهجاء وجدول الضرب ؟ "

والآن فلنواجه هذا الاعتراض لنرى كيف نجيب عليه . لقد قوبل من قبل بمثل هذا الاعتراض كارليتون واشبورن مدير التعليم في وينتكا — وهي بلدة صغيرة جميلة على مقربة من شيكاغو ، فكان جوابه بسيطاً جداً — قال : نعم توجد أشياء لا بد لكل طفل من الإلمام بها . حسناً : فلتجشموا أنفسكم مؤونة عمل قائمة بهذه الأشياء حتى إذا ما عرفت على وجه التحديد ما ذا تقصدون بها أمكنني أن آخذ على نفسي أن أعلمها تلاميذي بأنسب الطرق وخير الوسائل على شريطة أنكم إذا ما اقتنعتم بأن التلاميذ قد حصلوا على هذا الذي ترونه ضرورياً ولا بد منه تركتموني حراً في أن أستعمل ما يبق من وقتهم ووقتي بما أحب وأشتهى .

وبعبارة أخرى يحسن بنا أن نميز في المنهاج بين أمرين ونبحث كلا منهما على حدة . أولاً ما يسميه واشبورن بالحد الأدنى للعلومات الضرورية ( وكان مدرسو جنيف يتكلمون عن المنهاج الأدنى — قالوا ذلك مستقلين عن



واشبورن ومن قبل أن يعرفوا عنه شيئا ) وثانيا : شئ آخر في مستوى ذلك أوفوقه : وهو في نظر البعض لا يقل أهمية عن الضرورات . وهذا ما نسميه نحن في جنيف بمنهاج الترقية . أى يجب علينا أن نميز في المنهاج بين ( ١ ) الحد الأدنى للعلوم الضرورية . ( ٢ ) وبين النشاط الذى يقصد منه قبل كل شئ تنمية قوى التلميذ وميوله . وهذا التمييز في المنهاج يتمشى مع الاعتراف بوجود غرضين مختلفين في التربية لا يقل أحدهما قيمة عن الآخر . ومادامنا حريصين على أن لا نهمل أحدهما وجب أن يكون لهذا الاعتراف أثره في جدول الدراسة .

ففى إحدى مقاطعات سويسرا تسمح المدارس الأولية لكل فصل بعدد معين من الساعات يسميها الساعات الحرة يكون المدرس حرا كل الحرية في استعمالها فيما يراه مؤديا الى ترقية تلاميذه وتوسيع أذهانهم . أما ساعات الأسبوع الباقية فلها منهاج محدود وتستعمل في تعليم التلاميذ أجزاء معينة من العلوم أو في تدريبهم على كسب مهارات معينة في حين أن الساعات الحرة قد تستعمل في الرحلات وفي فلاحه البساتين وفي لقاء المحاضرات أو في مطالعة موضوعات خاصة يهتم بها المدرس والتلاميذ اهتماما كبيرا . فليس المقصود بهذه الساعات أن يلقن فيها التلاميذ العلم ويحشر في أذهانهم حشراً . وإنما الغرض منها توسيع أفقهم العقلي .

ويتوسع واشبورن في نظام ويتكا توسعا أكبر في هذه الساعات . فقد حرص واشبورن على عمل بيان بالحد الأدنى للعلوم التي يجب أن يحصل عليها كل تلميذ . وبما أن قدرة الفرد على التحصيل تختلف اختلافا كبيرا عن قدرة جاره فقد ألقى مسئولية تحصيل هذا الحد الأدنى من المعلومات على التلميذ وحده فيحصله بنفسه ويجوده الشخصية من غير أن يكون هناك أى تعليم جمعى . فكان يعين لكل تلميذ منهاجا مفصلا ( أشبه بما في طريقة

دالتون ) بما يجب عليه أن يحصله ، كما يعطيه عددا من التمرينات التي تساعد على ذلك التحصيل ، ثم يختبره فيه فيما بعد ؛ فالتلميذ يشتغل بمفرده في الألفاظ التي عليه أن يعرف هجاءها أو في المسائل التي يجب عليه أن يحلها ، كلما رأى نفسه قادرا على أن يقوم بمثل هذه الأعمال على وجهها الصحيح ؛ وهو بعد ذلك يختبر نفسه بنفسه بواسطة أحد الاختبارات الخاصة بذلك .

وهكذا يكون كل تلميذ مهتما كل الاهتمام بتقدمه ونجاحه فيما هو بصدده .

وقد وجد واشبورن أن التلميذ يستغرق بهذه الطريقة نصف الوقت الذي يلزم عادة للتلميذ في المدارس العادية لأن يلمّ بالمقرر عليه . فهذا كما ترون يوفر نصف الوقت الدراسي المقرر في الجدول ليتسنى استعماله فيما أسمىناه "منهاج الترقى" ويعرف هذا الجزء من العمل المدرسى في نظام وينيتكا باسم أنواع النشاط الاجتماعى . ففى حين أن الحد الأدنى للعلوم يكتسب بالعمل الفردى فانواع النشاط المختلفة التي ترمى الى ترقية الطفل إما هى تعبيرات اجتماعية — هى مشروعات يكون الفصل مهتما بها كتمثيل رواية أو مناقشة أو إخراج صحيفة مدرسية أو عمل يدوى معقد يشترك فيه كل تلميذ . ولما زرت وينيتكا وجدت تلاميذ أحد الفصول منهمكين في تمثيل قطعة عن الحياة الهولندية فأنشأوا طواحين هوائية وقنوات ماؤها متجمد يتزلق عليها أناس ألبسوا حلا غريبة الشكل . ولم يكن شئ من هذا داخلا في الحد الأدنى للعلوم الضرورية ولكن التلاميذ كانوا يدرسون هولاندة فقاموا بعمل هذه الأشياء كنوع من أنواع النشاط الاجتماعى اهتم به الأطفال أهتماما كبيرا . ولست فى ريب من أنه قد رقاهم كذلك ترقية كبيرة .

لما لا نستطيع أن نسرع على منهاج واشبورن بأجمعه فى كل مدرسة من المدارس لأن ذلك يقتضى دراسات تمهيدية طويلة ولكن مارأيته متبعاً في مدرسة

دطران (Dottrens) في جنيف يمكن لأية مدرسة أن تسير عليه فكلما أتم طفل قبل غيره حل المسائل المطلوب منه أن يحلها أو أتم الواجب الذي كلف القيام به قبل الآخرين مضى إلى منصة المدرس واختار لنفسه منها بطاقة من البطاقات الكثيرة التي أعدت من قبل محتوية على مشا كل معينة يطلب من التلميذ أن يحلها بنفسه على حدة بعد أن يكون قد قام بدراسة خريطة معينة أو بمطالعات خاصة في التاريخ مثلا فبذلك يجد الطفل فرصة لأن يقوم بتفكير إيجابي بعد أن قام من قبل بتعلم ما لم يستدع منه سوى تشغيل ذاكرته.

إن الجزئين اللذين حرصنا على التميز بينهما في المنهاج الكامل يقابلهما ناحيتان من نواحي التربية الخلقية يجب على المدرسة أن تعنى بهما معا .

واسمحو الى أن استعير للتعبير عن هاتين الناحيتين ألفاظ السياسى السويسرى المسمى ماكس هوبير في حديثه الذى ألفاه على اتحاد المدرسين ، عما تتطلبه الدولة من المدرسة الأولية قال : — فى الديمقراطية الحديثة تتطلب المدرسة من الدولة أن تهى لها المواطنين الصالحين . ولكن ما هو المواطن الصالح هو أولا رجل يعتمد علىه ويوثق به ، وثانيا هو رجل مبتكر .

ونوعا المواد الدراسية المؤلفان فى مدارسنا كفيلا بأن ييجاد هذه النتيجة المزدوجة فمن المواد كالهجاء والحساب ما يعلم الطفل أنه لا توجد سوى طريقة صحيحة واحدة لأداء بعض الأشياء . فما ليس بصحيح لا يمكن أن يكون إلا خطأ . ويجب أن يتعلم الطفل وجوب الاضطلاع بما عليه من تبعات فيتعلم كيف يتجهج الألفاظ ويرسمها ، وكيف يحل مسائله المختلفة بنفسه بشكل يجعل المدرسة تثق بأنه أداها على الوجه الاكمل . أما فى المواد الأخرى كالتاريخ والجغرافية والعلوم الطبيعية فلا يتسنى الوصول الى مثل هذا الغرض . ولا يحل بنا أن نرى اليه فيها إذ من المستحيل أن نصل الى نهاية

العلم وكإله في مثل هذه المواد . فأكبر العلماء قدرا وأجلهم مقاما يشعر في دراسته لأصغر حشرة موجودة بأنه لا يزال بحاجة كثيرة الى أن يتعلم ويستكشف أمورا لا تزال خافية عليه . ولكن المقصود من تدريس هذه المواد إنما هو دفع الطفل الى البحث وتشجيعه على العمل . ففي هذه المواد الدراسية يجب أن نعمل دائما على تشجيع التلاميذ واستنهاض همهم واستثارة اهتمامهم . ولنجعل نصب أعيننا ألا نقف أبدا في سبيل طفل يريد أن يقرأ عن بلاد أجنبية ، أو يعرف شيئا عن جبل من الأنس مضى ، أو أن يقوم ببعض التجارب بنفسه ، بأن نقول له أن هذه الأشياء التي يريد القيام بها ليست في منهاج السنة الدراسية التي هو فيها . فالابتكار ، سواء أكان فرديا أم اجتماعيا هو ما ترمى هذه المواد الى تعليمه التلاميذ وتدريبهم عليه .

إذا كان هذا كذلك تبين لنا أن منهاجنا المزدوج يقتضى من المدرسين موقفين متباينين ، ويستدعى منهم اتباع طريقتين مختلفتين في التعليم . فالأمور المحدودة كتعليم هجاء الألفاظ وتدريس جدول الضرب أو عواصم أوروبا أو التواريخ الهامة لا يتسنى تعليمها إلا بواسطة التكرار المستمر متى كان التلميذ مهتما بكل الاهتمام بتثبيتها في نفسه وارساخها في ذاكرته . كذلك لا توجد مهارة ما جسمية أو عقلية ( كتمرين صعب من تمارين الألعاب الرياضية أو كتابة خط جميل أو استخراج الجذر التربيعي لعدد ما بسرعة ) ، يمكن لاصري أن يكتسبها من غير أن يقوم بمقدار عظيم من التمرن والتدريب عليها . ففما يتعلق بكسب المعرفة أو المهارة لا يعد المدرس صالحا ولا يعتبر قديرا ماهرا إلا اذا عنى بتدريب تلاميذه وتمرينهم باستمرار . وقبل ذكر لك أن التدريب في التربية لا يستلزم أبدا ضرورة أن يكون جافا مملا . فمن الميسور أن يُربط الشيء الذي تريد أن تدرب التلاميذ عليه بميل من ميول الطفل أو شيء مما يهتم به اهتماما خاصا ، أو لإدماجه في اللعب وربطه به ربطا وثيقا .

أما فيما يتعلق بجزء " الترقية " من المنهاج وما يتصل باستثارة ميول الطفل واهتمامه مما يوسع أفقه العقلى ويزيد فى ثقافته فلا مجال للكلام عن التدريب والتكرار ، فلقد تمرن التلميذ على " نحو " اللغة اللاتينية من غير أن تولد فيه أى اهتمام وعناية بالنحو هذا ، بل ان التدريب هنا ليحدث عكس النتيجة المطلوبة فقد يستظهر الفتى الصبيغ النحوية ويعرفها معرفة تامة ولكن نفسه مع ذلك لا تهفو فى يوم من الأيام الى فتح كتاب لاتينى خارج المدرسة .

فكيف إذن يستطيع المدرس أن يحرك اهتمام التلاميذ ويبعث فيهم الشوق والإقبال ؟ لطالما بحثت أنا عن جواب لهذا السؤال فلم أثمر على شئ أفضل من كلمة " العدوى " فلن يستطيع مدرس أن يجعل تلاميذه مهتمين بموضوع ما اهتماما عميقا يصبح فيما بعد عاملا فى ترفيهم العقلى إلا اذا كان هو نفسه مهتما كل الاهتمام بهذا الموضوع ومتحمسا له . فالمدرس العالم هو وحده القادر على تزويد سواه بالعلم ، والمرء المثقف وحده هو الذى يستطيع أن يثبت الثقافة فى نفوس سواه ويوحى اليه بالاهتمام بها ( والثقافة كما أشرنا من قبل كلمة تطالق على العقل اليتظ المشيع بأنواع الاهتمام الحى والميول الناشطة ) .

لهذا أهمية كبرى ، وبخاصة عندما نبدأ فى تدوين مناهجنا على الورق .

فيجب أن نعين الحدود الصغرى للعلوم الضرورية بتفصيل واف . ولقد سبقنا واشپورن وفتح لنا الباب فما علينا إلا أن نلججه ونسير وراءه . وبلغنى أن نكون من البداية على بينة من كل ما نريد أطفالنا أن يتعلموه حتى نستوفى من أنهم فعلا سيتعلمونه .

أما منهج الترقية فلا يمكن أن يدون بتفصيل واف مثل منهج الحد الأدنى للضروريات . فليس بنا ثمت حاجة الى عمل سجل موسوعى يحيط بكل بلاد العالم أو بكل حوادث التاريخ أو بكل نبات أو حيوان فى هذه الدنيا حتى نجعل الطفل مهتما بالاهتمام الكافى بدروس التاريخ أو النبات أو الحيوان .

بل ان موضوعا واحدا من هذه الموضوعات اذا درس بعناية ، وحرص ، مع  
تحمس واهتمام أفادك في الوصول الى الغرض الذى رميت اليه ، مثلما تفيدك  
دراسة عدة موضوعات مختلفة . فليست العبرة بالكثرة والعدد وانما العبرة  
بالانقان والإحكام ( Non multis sed multum ) . وهذا عينه ،  
هو ما يجب أن نتخذه شعارا لنا كلما أردنا أن نستثير شوقا أو نحلق في التلاميذ  
ميلا جديدا .

ولكن يجب علينا أن نعرف أولا ونحدد تمام التحديد ما نرى اليه . فكم  
من مرة صادفت مدرسا قد أعد درسه ليلقيه على فصل من فصول المدرسة :  
كقطعة مختارة من الشعر أو غرر النثر لشرحها وبيان ما فيها من روعة وجمال ،  
ومع ذلك اذا ماسئل هذا المدرس عن الباعث الذى جعله يختار هذه القطعة  
المعينة من الأدب بهت أو اجترأ بأن يقول انها من المقرر . فثقل هذا المدرس  
لم يجعل لجهوده غرضا ولا لعمله غاية .

لما الذى ننتظره من وراء تدريس التاريخ مثلا ؟ إنا لنتنظر الشيء الكثير .  
ففضلا عن الألبام بالحقائق التاريخية نفسها ، نتنظر اشعال روح الوطنية ،  
وبث الإخلاص للوطن والعمل على ما فيه مصلحته واسعادته ، نتنظر نفاذ  
البصيرة الى العلل التى تربط الأحداث الاجتماعية بعضها ببعض ، والاهتمام  
بترباط الأمم والطبقات بعضها ببعض ، والميل المعقول الى تعرف حياة  
الشعوب التى تبين شعبنا كل المباني ، والاعتراف بدوام الشهوات والمطامع  
الانسانية ، ونتنظر معرفة طرق البحث والتنقيب فى الوثائق والمصادر  
التاريخية وإثنية الاستفادة منها ، وإيجاد عقلية يقظة ناقدة ، لا تتقبل أول  
شيء تقرأه على أنه حقيقة مفروغ منها .

نعم من المحتمل أن نصل الى بعض هذه الأمور دون بعضها بحسب سن الطفل ومرحلة نموه ، فلنحسب لهذا حسابه . ولكن متى استبان لنا المقصود من تدريس التاريخ واتضح لنا الغاية منه وجب علينا أن نعمل على تحقيق أغراضنا متحمسين كل التحمس للبول ذاتها التي نسعى لايقاظها واستثارتها في نفوس تلاميذنا .

وأخيرا لنعد الى مشكلة الامتحانات . متى ثبت لنا ضرورة وجود منهاجين لها غايتان متباينتان ، وطريقتان مختلفتان للوصول الى هاتين الغايتين اتضح لنا ضرورة وجود نوعين أو نظامين مختلفين من نظم الامتحانات . لقد كان امتحان المقترعين السويسرى ناجما كل النجوع ومؤديا الى غرض اختبار الطلاب في مواد الحد الأدنى للعلوم الضرورية ، ولكنه كان في الوقت نفسه قاتلا لمنهاج الترقية وقاضيا عليه . وإذ كان هذا المنهاج الأخير يعد الآن بعد ان تقدمت فكرة التربية الحديثة — الجزء اللازم الذي لا يمكن الاستغناء عنه في الفصول التكميلية ، فقد اصبح امتحان المقترعين هذا مقضيا عليه بالزوال .

أما الفكرة الرائعة التي قال بها المسيو جالى فيجب أن نأخذ بها من حيث هي مقياس لتقدم الطفل في تحصيل المعلومات وفي كسب المهارة ، لا من حيث هي مقياس لترقيه في الثقافة فذلك لم يقصد بها .

لكل ترق جديد في نظريات التربية شكل جديد من اشكال الامتحانات يتفق مع أغراضها وظاياتها . واسوف تستحدث الغايات الجديدة التي ترمى اليها التربية الحديثة طريقة جديدة لتقدير نتائج عمل المدرس وثمرات نشاطه ولكننا مازلنا الى الآن وسط هذا الفصل من التاريخ لم نبلغ غايته بعد ولم نحصل على الحل السديد الناجع لمشكلة الامتحانات الجديدة التي نواجهها اليوم .

وانى لأرجو من حضرات السامعين اليوم ، ولا سيما حضرات مفتشى المدارس منهم أن يعاونونا بما لديهم من خبرة وممران . ولقد سبق لى أن وجهت مثل هذا الرجاء من قبل الى سامعين آخرين . فالمشكلة التى نحن بصددھا مشكلة حيوية . فكيف يتسنى لنا أن نحكم ان كانت الدراسة هى التى ساعدت الطفل على ترقيه وتنمية استعدادته . لا يمكن أن يكون ذلك بالرجوع الى ما يكون الطفل قد حصله من معلومات معينة . والا لعدنا من جديد الى المنهاج الآخر والى الامتحانات القديمة المألوفة . ولكن لابد من أن تكون هناك طريقة تمكنتنا من أن نصدر مثل هذا الحكم . والواقع انا كلنا نفعل ذلك أحيانا فنقول أن فصلا معيننا من التلاميذ مهم بعمله ومقبل عليه كل الاقبال نقول ذلك بناء على ما نراه من ضوء لامع فى عيون التلاميذ وبما نسمعه من الأسئلة التى يلقونها علينا أنفسهم . وانا لنحكم بأن هذه الميول ستكون باقية دائمة بما يحظى فى الأطفال من أنواع النشاط إذا ما تركوا وحدهم ، وبما يستثير استطلاعهم ويحفزهم الى البحث والتنقيب فى خارج المدرسة . ولا شك فى أن مفتشى المدارس المتنهبين الى هذه المشكلة يجب أن يكونوا قادرين على إيجاد نظام خاص يمكنهم من أن يقرروا - بطريقة موضوعية - ما يقفون عليه من نتائج منهاج الترقية الذى يتبع قصدا وعن عمد فى مدرسة من المدارس .

والآن يجب أن نعلم أن الامتحانات القديمة تتمشى مع الفكرة القديمة ، ولا تقبس إلا ما يمكن أن يقال فيه أنه من ضمن الحد الأدنى للعلوم الضرورية .



## سيداتي وسادتي

لا يسعني أن أختم هذه المحاضرات من غير أن أقدم الشكر مثلثا . أقدمه أولا لمعهد التربية ومديره الذي استقبلني بهذه الحفاوة وإلى أساتذته وبخاصة الأستاذ القباني الذي اهتم بهذه المحاضرات اهتماما كبيرا . وإلى حضرات أولى الأمر في الوزارة الذين أتاحوا لي هذه الفرصة الجميلة للاتصال ببلادكم وما يجري فيها من أعمال تختص بالتربية وما تطمح إليه فيها .

كذلك أقدم شكرى إلى أصدقائي في معهد جان جاك روسو في جنيف إلى الأساتذة كلاباريد وقاتر اللذين سبقاني إلى هنا وجعلوا للأساتذة السويسريين شهرة أجنى أنا الآن ثمارها .

وأخيرا وليس آخرا أشكر كل السامعين لما أظهروه من الانتباه المقرون بالعطف . فإن الأسئلة التي كانوا يوجهونها إلى قد دلت بلا نزاع على اهتمامهم بالتربية الحديثة وغاياتها . وإنى أرجو أن يكون نصيب الكثيرين منكم عند ما توجهون جهودكم للعمل نحو مطامحننا الجديدة خير ما يناله مدرس جزاء لعمله : ذلك الاشراف الذي يتجلى في وجه الطفل ، وتلك الأسئلة التي يتطلع بها إلى الاستزادة من العلم ، مما يدل على أن جهودكم لم تذهب سدى . وذلك خير جزاء وأسمى مكافأة ينالها مدرس .













Bibliotheca Alexandrina



0496504